

Ensino de Português como Língua Estrangeira a Alunos Adultos: Prática Pedagógica, Manuais e o Papel do Professor

Ana Sofia Falé do Carmo

**Dissertação de Mestrado em Ensino de Português como
Língua Segunda e Estrangeira**

Março de 2015

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português como Língua Segunda e Estrangeira realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Ana Maria Mão de Ferro Martinho Gale.

Dedicatória pessoal

Aquilo que somos poderá contemplar uma percentagem de personalidade própria, mas revela, em grande parte, os ensinamentos que nos são transmitidos desde que abrimos os nossos olhos para o mundo. Apesar da parca escolaridade que os caracteriza, foram, desde sempre, os meus pais, grandes entusiastas pelo desenvolvimento de um percurso académico de que me pudesse orgulhar. A eles dedico este trabalho!

AGRADECIMENTOS

Começo por agradecer à minha orientadora, a Professora Doutora Ana Maria Martinho Gale, cujas palavras de incentivo, transmitidas desde o início da minha frequência neste Mestrado, contribuíram para a execução deste trabalho. Agradeço também a sua atenção, disponibilidade e orientação, fundamentais à realização da presente dissertação.

Devo agradecer aos alunos de PLE que, sem saberem, foram observados com o fim último de poderem integrar o leque de informantes necessário à concretização da componente prática deste estudo.

Gostaria também de agradecer às minhas colegas Aida Neto, Liliana Medalha e Marina Magalhães o apoio dado durante a minha breve passagem por este Curso, assim como os conselhos e palavras sábias com que me brindaram.

Agradeço às minhas colegas de trabalho pela sua paciência e compreensão em épocas mais difíceis e, obviamente, pelas contantes palavras de entusiasmo e positivismo que sempre me dedicaram.

Por último, devo um agradecimento especial à minha família e namorado, pela sua presença constante e pela sua função inspiradora, sábia, atenta e amplamente compreensiva.

O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA A ALUNOS ADULTOS: PRÁTICA PEDAGÓGICA, MANUAIS E O PAPEL DO PROFESSOR

Ana Sofia Carmo

RESUMO

A língua, nas suas diversas vertentes, tem vindo a ser, desde tempos remotos, alvo de investigação, dada a sua importância como meio de comunicação e de transmissão de pensamento. Nas categorias atribuídas por Cook (2010), a língua tem também uma função social, útil à necessária convivência em comunidade. Esta obrigatória convivência entre povos não é um dado do presente, as constantes invasões, de que nos falam os relatos históricos, permitem-nos constatar a importância da língua nas imposições de poder que uns países exerciam sobre outros.

O poder económico é, nos dias de hoje, ditado pela comunicação e informação, resultantes do necessário contacto entre diferentes países. Falar de modernidade implica falar em contágio de culturas, imperativo para a relação dos sujeitos com o meio envolvente. Conceitos como interculturalidade, multilinguismo e multiculturalidade ganham espaço e tornam-se fundamentais para a integração desses indivíduos.

O convívio entre pessoas oriundas de diversas partes do mundo é responsável pelo aparecimento de novas necessidades de aprendizagem, muito vocacionadas para o conhecimento de línguas, considerado como um bem essencial. O interesse pelo outro e pela sua língua é extensível ao interesse pela sua cultura.

Integrado num universo cada vez maior de aprendentes de português como LE, o presente estudo centra-se num público-alvo muito específico, alunos adultos residentes em Portugal que se encontram a trabalhar em empresas multinacionais, fruto da constante mobilidade a que assistimos atualmente. Sendo esta uma realidade com especificidades que não encontram eco nos estudos empíricos, especialmente dedicados à investigação de estratégias de ensino-aprendizagem de PLE, o trabalho apresentado pretende focar alguns aspetos que possam concorrer para o desenvolvimento teórico em torno desta matéria.

Num contexto empresarial, é o professor que se desloca ao local de trabalho dos alunos, onde os mesmos pretendem aprender uma língua estrangeira. A adaptação a estes contextos tem início na observação feita aos alunos, às suas necessidades e características e culmina no contexto físico onde o ensinante exerce a sua atividade.

Muitos são os fatores que convergem para o sucesso ou insucesso destas aulas, nas quais o professor tem um papel fundamental. São inúmeras as dúvidas levantadas por si sobre os métodos a utilizar e os materiais a preparar, no sentido de poder melhorar, a cada dia, as suas abordagens pedagógicas e contribuir para o aumento de falantes ativos de português.

Não pretendendo assumir-se como uma forma de responder a todas essas questões, o presente estudo debruça-se, essencialmente, sobre o papel do professor em contextos designados como empresariais, aludindo a algumas estratégias a adotar em aula e ao tipo de materiais pedagógicos de que o ensinante se deverá munir, cuja análise é suportada nos

resultados obtidos com a aplicação prática de exercícios a alunos adultos, numa ótica de ensino individualizado.

Tendo em conta o contexto de aula mencionado, começa-se por fazer uma abordagem teórica à realidade atual marcada pela globalização, seguindo-se a referência a algumas estratégias de aprendizagem em língua estrangeira e à aceção de L1, L2 e LE defendidas por diferentes estudiosos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de português língua estrangeira; prática pedagógica; estratégias de aprendizagem; o papel do professor; ensino de PLE a adultos; materiais didáticos; contextos empresariais.

TEACHING PORTUGUESE AS A FOREIGN LANGUAGE TO ADULTS: PRACTICE, TEXTBOOKS AND THE TEACHER'S ROLE

Ana Sofia Carmo

ABSTRACT

The language, in its various forms, has been, since ancient times, a research target, given its importance as a means of communication and transmission of thought. In the categories assigned by Cook (2010), the language also has a social function, useful to the necessary living in community. This mandatory coexistence between people is not something from the present, the constant invasions, that the historical information tell us, allow us to see the importance of language in the power that some countries had over others.

Economic power is, these days, dictated by communication and information resulting from the necessary contact between different countries. Speaking of modernity implies speaking contagion of cultures, imperative for the relationship of the subjects with the surroundings. Concepts such as interculturalism, multilingualism and multiculturalism gain space and become fundamental to the integration of these individuals.

The interaction between people from different parts of the world is responsible for the development of new learning needs, focused on language knowledge, regarded as a commodity. The concern for others and their language is extend to interest in their culture.

Part of a growing universe of Portuguese learners as foreign language, this study focuses on a very specific target audience, adults students living in Portugal who are working in multinational companies as the result of constant mobility that are presently witnessing. Since this is a reality with specifics that find no echo in empirical studies, especially dedicated to the research of teaching and learning strategies of Portuguese as a foreign language, the work presented focuses on some aspects that may contribute to the theoretical development around this matter.

In a business context, is the teacher who moves to the workplace of the students, where they want to learn a foreign language. Adapting to these contexts begins in the observation made on the students, their needs and characteristics and culminates in the physical context in which the teacher exerts its activity.

There are many factors that lead to the success or failure of these classes, in which the teacher plays a key role. There are numerous questions raised by this on the methods to be used and the materials to prepare in order to be able to improve each day, their pedagogical approaches and contribute to the increase of Portuguese active speakers.

Not wishing to be assumed as a way to answer all these questions, this study focuses mainly on the role of teachers in designated contexts such as business, alluding to some strategies to adopt in class and type of teaching materials the teacher should prepare, whose analysis is supported on the results of the practical application exercises to adult learners, in a perspective of individualized instruction.

Taking in consideration the mentioned class context, one starts by a theoretical approach to the current reality marked by globalization, followed by reference to some learning strategies in foreign language and meaning of L1, L2 and foreign language held by different scholars.

KEYWORDS: Teaching portuguese as a foreign language; teaching practice; learning strategies; The teacher's role in the classroom; Teaching of portuguese as a foreign language to adults; teaching aids in business world.

ÍNDICE

Introdução	1
Capítulo I: O Ensino de Português como Língua Estrangeira em Portugal.....	6
1. O Contexto sociocultural em Portugal: A aprendizagem da língua portuguesa e a sua relação com o fenómeno da Globalização	6
2. O ensino de português como Língua Estrangeira	12
Capítulo II: Estudo Empírico – Prática pedagógica em contexto de ensino individualizado.....	20
1. Caracterização dos alunos	20
2. Materiais.....	21
2.1. Análise e aplicação de materiais retirados de manuais de PLE aos informantes A e B.....	21
2.2. Unidade didática aplicada aos informantes C e D.....	32
Objetivos da Unidade Didática	33
2.2.1. Planificação da Unidade Didática	34
Competências a desenvolver.....	34
Estratégias de aprendizagem.....	38
2.2.2. Apresentação da Sequência Didática	41
2.3. Análise e Interpretação dos Resultados Obtidos com os alunos C e D.....	44
Conclusão.....	54
Referências Bibliográficas	61
Anexos	

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I: Materiais extraídos de Manuais de PLE	2
Anexo II: Outros exercícios aplicados ao Informante B	15
Anexo III: Planificação da Unidade Didática	19
Anexo IV: Materiais construídos para a Unidade Didática.....	25
Anexo V: Exercício “Nuvem de Palavras” aplicado ao Informante C	40
Anexo VI: Exercício “Nuvem de Palavras” aplicado ao Informante D.....	43
Anexo VII: Exercício de Produção Escrita realizado pelos Informantes C e D.....	47
Anexo VIII: Dados Estatísticos.....	49

LISTA DE ABREVIATURAS

CPLP	Comunidade de Países de Língua Portuguesa
LE	Língua Estrangeira
L1	Língua Materna
L2	Língua Segunda
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento
ONU	Organização das Nações Unidas
PIMLICO	Promoção, Implementação e Exploração de Estratégias Linguísticas e Interculturais
PLE	Português Língua Estrangeira
PLNM	Português como Língua Não Materna
PPC	Pretérito Perfeito Composto
PPS	Pretérito Perfeito Simples
PPT	Microsoft Office PowerPoint
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
QUAREPE	Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro
UE	União Europeia

INTRODUÇÃO

“A linguagem é a casa do ser e o abrigo da essência do homem.”

Martin Heidegger¹

As constantes mutações a que as sociedades europeias têm assistido, nas últimas décadas, originadas por um aumento significativo de fluxos migratórios, fizeram com que as mesmas se tornassem cada vez mais multiculturais. Este cenário de mobilização de pessoas dentro e fora do espaço europeu é responsável pelo surgimento de novas formas de comunicar, novos métodos de trabalho e, conseqüentemente, novas necessidades de aprendizagem. Os recentes processos de ensino-aprendizagem encarregam-se da promoção de uma alteridade, que coloca em premente diálogo diferentes culturas, cujo conhecimento é proporcionado num duplo sentido, ou seja, a aprendizagem sobre o outro acaba por se reverter num conhecimento de si próprio, já que obriga a uma análise comparativa entre o outro e o “eu”.

Savater (1997: 112) refere que “A diversidade cultural é o modo próprio de a comum raiz humana expressar a sua riqueza e generosidade. (...) Esse contágio de culturas por outras é precisamente o que pode chamar-se civilização”. Compete ao professor e a todos os agentes envolvidos no projeto educativo contribuir para a construção e preservação da civilização, enquanto conjunto de pessoas aptas para a troca de formas de pensar e de visões da realidade distintas, sem que isso as possa ferir mutuamente. O professor desenvolve novas capacidades e novos métodos de ensino capazes de diferenciar o tipo de educação, dependendo do grupo-alvo a que se dirige, e de promover momentos descontraindo de reciprocidade de saberes que contribuam para “aprender a viver juntos / a viver com os outros” (Delors, 1996: 90). Quando os professores de língua transportam, para as suas aulas, exercícios incitantes ao diálogo entre culturas, permitem-se a si próprios a abertura necessária para poderem aprender com os múltiplos saberes dos seus alunos.

Na interação, necessariamente estabelecida com os aprendentes, os docentes adotam uma atitude de mestres e de aprendizes com resultados numa aprendizagem mútua. Sob a égide de uma visão do ensino modernizada, devem ser repensados os princípios enquadramentos que formulem novas estratégias com vista à integração daqueles alunos que

¹ In Almeida (2014), p. 235.

não possuem as competências necessárias para a conceção, análise e reflexão sobre todas as representações simbólicas decorrentes da nova sociedade que integram. Uma sociedade que não incorpore a necessária conversão dos sistemas culturais em instrumentos de conhecimento poderá tornar-se empobrecida, sendo incapaz de encontrar novos meios de se relacionar com o conhecimento. As novas comunidades, onde se promovem as aprendizagens, aprimoram o pensamento crítico e reflexivo e tendem a abandonar uma atitude de alienação que não se coaduna com as novas formas de organização social (Coutinho, 2011).

O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR, 2001: 19) invoca que “a abordagem intercultural é um dos objetivos essenciais da educação em língua.” É através da aprendizagem e da aquisição de mais do que uma língua que os seus aprendentes transformam as suas capacidades linguísticas e culturais mediante o conhecimento do outro. O QECR foca ainda a atenção num ponto fulcral, a mobilidade, numa perspetiva de efetivar uma comunicação internacional mais eficiente, conjugada com “o respeito pela identidade e pela diversidade culturais, um maior acesso à informação, uma interação pessoal mais intensa, melhores relações de trabalho e um entendimento mútuo.” (QECR, 2001: 25).

As recomendações da União Europeia (Parlamento Europeu e Conselho da União Europeia, 2006: 13) referem a capacidade de comunicar em língua estrangeira como uma das competências chave para a “realização pessoal, a cidadania ativa, a coesão social e a empregabilidade na sociedade do conhecimento.” O mesmo documento destaca como benefícios da aprendizagem de línguas, o desenvolvimento da atenção, da perceção, da memória, da concentração, do pensamento teórico e crítico, assim como da capacidade para resolver problemas e trabalhar em equipa, os quais servirão o bem-estar da sociedade. A importância dada a esse conhecimento fez com que os Estados-membros promovessem uma aprendizagem de línguas que se revelasse eficaz para os seus cidadãos na aquisição de competências linguísticas e interculturais. Chegou-se à conclusão de que seria benéfico para os cidadãos europeus o desenvolvimento do plurilinguismo por meio da aprendizagem ao longo da vida.

A aprendizagem de línguas deixa de ser um privilégio para se tornar numa necessidade das populações em constante mobilidade, a que se alia a ideia da criação de uma economia mais competitiva alicerçada numa sociedade do conhecimento, sem definição de idade, situação social ou profissional (Afonso, 2010: 22).

O QECR (2001) concretiza as preocupações dos Estados-membros relativas a essa aprendizagem e propõe um conjunto de estratégias e de conteúdos, cujo objetivo será o de integrar os princípios ditados pelo Parlamento Europeu no fomento da diversidade linguística. O mesmo documento fixa objetivos mediante a definição de indicadores e de marcos comparativos, fornecendo “uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames e manuais na Europa.” São elencados os conhecimentos, capacidades e o contexto cultural que os aprendentes de uma língua estrangeira deverão possuir (QECR, 2001: 19).

O processo de ensino-aprendizagem de línguas deixa, deste modo, de se basear somente em aspetos linguísticos para se debruçar sobre a dimensão humana, com particular interesse na transformação social, exigindo a ocorrência de novas práticas pedagógicas em contexto de sala de aula. A didática tem vindo a questionar-se sobre novos métodos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, tendo em consideração o público-alvo a que se dirige, as necessidades de ordem profissional ou de lazer, a inserção de países em espaços económicos comuns e a movimentação dos cidadãos pelo mundo.

Face à especificidade da sua abordagem, o professor de LE deverá ser conhecedor de estratégias de ensino adequadas, não bastando uma mera adaptação daquelas que usará no ensino da língua materna, dada a diferença existente entre ambas. Mateus & Villalva (2006: 90) referem que “o ensino da língua materna não apresenta uma língua nova, não ensina a falar”, pois destina-se a falantes nativos, cuja aprendizagem tem enfoque em conteúdos específicos. Por seu turno, o ensino das línguas estrangeiras é visto como o primeiro contacto dos estudantes com as mesmas, onde se pressupõe a aquisição de competências linguísticas distintas. Este processo comporta características, em muito, semelhantes à aquisição da linguagem levada a cabo nos primeiros anos de vida (Mateus & Villalva, 2006).

Afonso (2010: 13) acrescenta que o ensino-aprendizagem de uma língua materna, que ocorre no ambiente cultural e social dos falantes nativos, tem em conta o estudo aprofundado das suas origens e da sua evolução. O falante de uma língua estrangeira, ao contrário, adquire os conhecimentos linguísticos ao mesmo nível dos conhecimentos sociais, culturais e literários.

No ensino diferenciado entre L1 e LE existem ainda fatores pessoais e sociais que afetam os aprendentes, como as motivações, a idade, os interesses e o contexto em que ocorrem as aulas, com implicações nas metodologias a adotar pelo ensinante.

O perfil europeu do professor de línguas estrangeiras, desenhado por Kelly/Grenfell (2003), citado por Afonso (2010: 20), define um conjunto de competências e de estratégias a promover no ensino, que não se cinge ao domínio linguístico, devendo prevalecer um envolvimento em ambientes multiculturais. O processo de ensino-aprendizagem de uma LE a alunos em idade adulta apropria-se, por esse motivo, do conhecimento de conceitos como a interculturalidade e o multilinguismo. O ensinante promove momentos de comunicação fundamentados em temas de interesse para os seus alunos, com uma base cultural, social e profissional. São estes os temas de suporte para a preparação das aulas de LE, de onde resultará uma visão de conjunto útil aos aprendentes.

O professor de LE assume-se como o principal interlocutor do país de acolhimento, reconhecendo os interesses dos seus alunos, assim como o contexto sociocultural e profissional em que os mesmos se integram. Logicamente, não se exigirá ao ensinante um domínio perfeito de temas como a Economia, a Gestão ou a Análise Financeira, mas será de relevar um interesse especial por informações válidas, relacionadas com áreas que possam importar aos seus alunos, cujo resultado se pautará por aulas mais produtivas e estimulantes.

O presente estudo de caso irá deter-se em particular no ensino de PLE a alunos em idade adulta, atualmente a trabalhar em Portugal, para os quais serão produzidos alguns materiais que permitam uma visão da sua adequabilidade ao público-alvo e do papel do professor.

O primeiro capítulo contém uma análise teórica ao contexto atual em que se insere o ensino de PLE, condicionado pela multiculturalidade existente no país, resultado da globalização. Assim, teremos, num primeiro momento, a relação de causa-efeito existente entre a aprendizagem da língua portuguesa e o fenómeno da globalização, associado a uma maior necessidade de comunicação entre pessoas oriundas de diferentes países. Num segundo momento, será feita uma reflexão sobre o ensino de PLE, tendo em conta os princípios orientadores emanados de documentos oficiais e os fundamentos teóricos defendidos por alguns estudiosos, numa lógica de se perceber por que linhas de orientação se deve tecer o ensino de PLE a alunos em idade adulta.

O segundo capítulo introduz uma abordagem mais concreta do ensino de PLE, com o foco no papel do professor em aula, o qual se divide em duas partes distintas. A primeira parte consistirá numa análise à utilização de alguns materiais propostos por manuais pedagógicos existentes no mercado. Esta análise não pretenderá apenas uma visão prática

do modo como esses materiais estão organizados, mas a utilização que o professor faz deles, podendo o mesmo alterar ou incluir novas atividades, a que aduzimos algumas considerações relativas ao modo como os alunos reagem e esse tipo de material didático.

A segunda parte pretende ir mais além, no que diz respeito ao trabalho que o professor deverá desenvolver para as suas aulas, e oferece a apresentação de uma unidade didática preparada para dois alunos específicos, tendo em conta o que é defendido pelos documentos oficiais, no que toca à adequação do ensino ao público-alvo. À apresentação da sequência didática, seguir-se-á a análise ao modo como os materiais previstos na mesma se ajustam aos alunos, tendo em conta uma avaliação aos resultados obtidos decorrentes da sua aplicação em aula.

O presente estudo parte, deste modo, de uma visão global do contexto em que se inserem os alunos de PLE, tendo em conta o aumento significativo de aprendentes que, ao longo dos últimos anos, tem vindo a interessar-se pela aprendizagem do português, para um contexto real de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Este contexto surge dividido em duas vertentes, uma vocacionada para a utilização de materiais existentes em manuais pedagógicos e outra para a total liberdade que o professor tem na concretização de atividades ajustadas aos seus alunos. Considerando o contexto apresentado, os fundamentos teóricos que envolvem o ensino de línguas estrangeiras e o papel do professor em sala de aula, serão utilizados dados concretos para podermos chegar a conclusões sobre o uso que o professor poderá fazer dos manuais pedagógicos e o seu papel enquanto transmissor de conteúdos temáticos e linguísticos, essenciais para a apropriação da língua portuguesa por parte dos aprendentes.

CAPÍTULO I: O Ensino de Português como Língua Estrangeira em Portugal

1. O contexto sociocultural em Portugal:

A aprendizagem da língua portuguesa e a sua relação com o fenómeno da Globalização

*“Viajar perder países!
Ser outro constantemente,
Por a alma não ter raízes
De viver de ver somente!”*

Fernando Pessoa²

O termo Globalização remonta aos séculos XV e XVII, época a que se assistiu, nomeadamente, aos descobrimentos portugueses que, a par de fatores de índole político-económica, foram responsáveis por tornar o português na língua oficial de dez países, nove deles membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Os portugueses estabeleceram-se, desta forma, como promotores de mercados económicos globais e como grandes difusores da língua portuguesa no mundo, com uma extensão atualmente equivalente a 10,7 milhões de km² nos continentes americano, africano, europeu e asiático. De registar também um crescimento assinalável, nos últimos anos, tanto nos países de língua oficial portuguesa como no exterior, para o qual terá contribuído o aumento da escolarização por parte da população, a relação internacional verificada entre os diversos países e o crescimento da classe média, indutora de um consumo cultural mais apurado.

As sociedades modernas, marcadas pelos contornos da globalização, exigem o conhecimento de línguas que permitam aos seus falantes poderem assumir-se como cidadãos do mundo. As línguas dominantes são chamadas línguas-passaporte onde se inclui o português, detentora da vantagem de uma condição pluricontinental. Todavia, e apesar de o português ser a língua de trabalho em organismos internacionais de África, como a UA (União Africana), a SADC (Southern African Development Community) e a CEDEAO (Economic Community of West African States), a sua presença é, muitas vezes, simbólica,

² In Pessoa (2013), p. 152.

pelo que têm vindo os nove Estados-membros da CPLP a debater-se com uma participação ativa em organismos internacionais, como é o caso da ONU, enquanto língua oficial e língua de trabalho e enquanto vetor fundamental de promoção e de aposta na sua internacionalização (União Latina, 2010: 27).

Fontes estatísticas³ indicam como número de falantes de português em todo o mundo 261.561.000, que o coloca na sexta posição entre as línguas mais faladas, depois do mandarim, inglês, espanhol, árabe e hindi.

A quase meio milénio de distância da sua expansão, discute-se atualmente o lugar da língua e da cultura portuguesa no mundo, assumido como um “trunfo” e um “desafio”, dada a possibilidade de se expressar fora das suas fronteiras e de capitalizar os meios proporcionados pela globalização (União Latina, 2010: 9). A lusofonia tem potencialidades culturais que se destacam entre os milhões de falantes espalhados pelo mundo. A produção de conhecimento e a reflexão sobre o papel da língua portuguesa no mundo são instrumentos de comunicação necessários à aproximação entre povos e à vivência política e cultural dos falantes.

Sousa (In União Latina, 2010: 129), diretor do CIAL – Centro de Línguas – alude ao valor económico da língua portuguesa, medido pela sua permanência a nível internacional, por onde se espalham os grandes fluxos de aprendentes de línguas estrangeiras, que o fazem por interesse e por necessidade profissional. Esta é, segundo este professor, a grande motivação para a aprendizagem de uma língua estrangeira, que obriga a uma rápida necessidade em obter operacionalidade na mesma.

Reto (2012: 67) evidencia o valor do português como língua global de comunicação e enquanto instrumento de favorecimento da internacionalização da cultura e economia nacionais. Costa (In União Latina, 2010: 97) refere o crescente interesse pela língua portuguesa, nomeadamente através do Instituto Camões, com origem em necessidades de formação linguística para a criação de laços com Angola e o Brasil, vista como um fator importantíssimo para as relações negociais, quer do ponto de vista do investimento estrangeiro em Portugal e em países de língua portuguesa, quer da necessidade de internacionalização por parte de empresas portuguesas. Em entrevista, Simonetta Luz Afonso, presidente do Instituto Camões entre 2004 e 2008, referia que o interesse económico no Brasil, em Angola e em Moçambique surgia, também, como uma

³ Disponível em: <http://observatorio-lp.sapo.pt/pt/dados-estatisticos/falantes-de-portugues-literacia>

possibilidade de emprego para vários jovens, fazendo com que o português já se tivesse estabelecido, enquanto língua de opção, em universidades fora dos países da CPLP, vocacionadas para áreas como a Economia, Ciência Política, Medicina, Direito e Gestão, (Baptista, 2007: 48).

A posição que ocupa entre as línguas mais faladas no mundo, não a torna numa língua especial ou melhor do que outras, pois esta ideia é completamente nula de sentido, não obstante fazer dela uma língua com vitalidade capaz de garantir a sua preservação vantajosa para as comunidades que a falam, com implicações a favor de uma maior divulgação mundial (Mateus & Villalva, 2006: 27).

Não será demais asseverar que o português tem potencialidades para se afirmar no futuro como uma das línguas designadas por “autoestradas da comunicação”, se tivermos em consideração a diversidade linguística existente na Europa e no mundo. Por outro lado, essa capacidade de expansão da comunicação refletir-se-á no crescente interesse pela cultura. Castro (2011), citado por Oliveira (2013: 430), refere que a difusão da língua não implica necessariamente uma mera exportação, mas deverá ser conduzida através de um processo de atração estrangeiro com o cunho de autores, agentes culturais e instituições que preservam o património textual, como bibliotecas e arquivos, e que estudam a língua, a literatura e a cultura.

As sociedades modernas inserem-se em processos de mudança constante, para os quais muito têm contribuído as tecnologias da informação e comunicação, responsáveis por criarem novas formas de acesso e de distribuição do conhecimento. Para poderem fazer face a estas novas formas de organização das sociedades, os indivíduos são levados a desenvolver competências. Os fluxos de informação contribuem para a diminuição de distâncias geográficas, aumentam os níveis de literacia das pessoas e influenciam a integração (Coutinho, 2011).

Os avanços da ciência e da tecnologia estarão na base da criação de uma Sociedade da Informação, cujo conceito é atribuído a Peter Drucker que, em 1966, referia a existência de uma sociedade pós industrial, cujo poder económico assentava num “novo bem precioso: a informação” (Coutinho, 2011: 6).

Integrada nestas sociedades do conhecimento, impulsionadoras da informatização e do crescimento dos serviços emanados das tecnologias da informação e da comunicação, a língua torna-se, também ela própria, um “meio de produção” (Oliveira, 2013: 418). Oliveira (2013: 419), inspirado em Calvet (2002), fala de um “marché aux langues”, organizado por

uma hierarquia de línguas que atraem os falantes para determinados idiomas em detrimento de outros e que define mercado linguístico como uma expressão de relações de força, económicas e políticas. Estas mudanças vêm trazer novos desafios à política da língua portuguesa para o século XXI.

A nova construção da sociedade tem repercussões nos objetivos traçados para a educação e, com eles, nos princípios pedagógicos adotados pelos professores. Atualmente, as fontes de informação são infinitas e os alunos não as obtêm apenas em contexto de sala de aula, mas pelas muitas vias criadas numa rede global de comunicação (Coutinho, 2011: 10). O acesso à informação não encontra barreiras e lança o desafio a uma nova forma de adquirir conhecimento, entendido como uma capacidade de desenvolvimento de competências reflexivas que permitam o estabelecimento de relações entre as diversas informações a que os indivíduos poderão aceder.

A ocorrência de uma economia mais aberta, o consequente reforço de infraestruturas de transportes e de comunicações, as constantes migrações internacionais, o turismo de massa de longo curso, a expansão do ensino à distância e a multiplicação de programas de mobilidade académica fizeram com que se assistisse a uma presença mais forte da língua portuguesa no contexto de multilinguismo global (Oliveira, 2013: 410).

A interação entre diferentes culturas e a aprendizagem de diversos idiomas abrem o caminho à comunicação entre os países e, consequentemente, a uma relação de proximidade. No caso português, realça-se o esforço que tem sido feito para a internacionalização da língua através da sua promoção no estrangeiro, impulsionada pelas comunidades de portugueses dispersas pelos cinco continentes, pelos leitorados e pelo trabalho das entidades com atribuições específicas nessa área.

A esta visão canalizada para o exterior e para a promoção da língua e cultura portuguesa no estrangeiro, em especial, nos países com outras línguas dominantes, devemos acrescentar a análise ao universo do ensino de PLE em Portugal, que conta com um número de aprendentes estrangeiros que, pelas mais variadas razões, optaram por trabalhar e viver no pequeno retângulo banhado pelo Atlântico. Dados do SEF⁴, relativos a 2013, apontam para um total de 401.320 residentes estrangeiros em Portugal, dos quais 176.963 apenas no distrito de Lisboa (ver anexo VIII). São homens e mulheres vindos dos mais diversos e

⁴ Disponível em: <http://sefstat.sef.pt/distritos.aspx>

longínquos países que procuram uma vida melhor, que são impelidos pelas empresas onde trabalham ou que pretendem, simplesmente, viver a reforma junto ao mar.

O fluxo migratório a que assistimos, em especial após o 25 de Abril, deveu-se, numa primeira fase, à procura de melhores condições de vida, nomeadamente pelos habitantes das ex-colónias, seguidos dos países do Leste da Europa que escapavam a situações de conflito por que passavam os seus países. Atualmente, temos um número considerável de residentes oriundos de países como o Canadá, os EUA e, principalmente, os restantes países da Europa. O presidente da *Global International Relocation*, em entrevista à agência Lusa⁵, menciona que tem vindo a aumentar o interesse dos estrangeiros por Portugal, refletindo-se esse no negócio empresarial. Refere o mesmo que o ano de 2014 foi de mudança, face aos anos anteriores, entre os residentes em Portugal que decidiram ir para o estrangeiro e os que vieram trabalhar para o país, sendo de 56% o peso destes últimos.

A Direção-Geral da Educação e da Cultura lançou, em 2011, uma iniciativa destinada a promover a disseminação do uso de estratégias de gestão linguística por parte de pequenas e médias empresas europeias. O projeto PIMLICO⁶ analisou um conjunto de empresas que apresentava uma evolução comercial significativa, fazendo ainda uma observação a um conjunto de organizações e redes de apoio linguístico a operar nos 27 países da UE. O mesmo estudo concluiu que empresas bem sucedidas utilizavam estratégias de gestão linguística capazes de fazer face a interfaces de comunicação decorrentes da sua atividade internacional. Entre as várias estratégias utilizadas, apostaram essas empresas em formação linguística e iniciativas informativas de tipo cultural que permitissem uma implementação negocial mais vantajosa e acertada. Por outro lado, empresas que não apostavam em medidas deste género acabavam por ter repercussões negativas no seu negócio a nível internacional.

As empresas multinacionais presentes em Portugal, que já assumiram como uma necessidade a obtenção de um conhecimento linguístico vasto, proporcionam aos seus colaboradores, independentemente do cargo que estes detêm, cursos de português, encarados numa perspetiva de enriquecimento pessoal e profissional. Os casos analisados no capítulo dois do presente estudo são exemplo desta realidade.

⁵ Disponível em: <http://www.sol.pt/noticia/115404>

⁶ Promoção, Implementação e Exploração de Estratégias Linguísticas e Interculturais (Disponível em: http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/pimlico-summary_pt.pdf)

A globalização legitima o encontro entre culturas vivas que deverão poder expressar-se livremente, levando a uma modificação nos comportamentos humanos que começam a habituar-se a uma realidade multicultural, onde diversas línguas convivem entre si, carregando consigo hábitos e tradições diferentes. A educação e a formação têm, nestes contextos multiculturais, um papel preponderante, devendo assumir uma abordagem etnofilosófica e intercultural. Proporciona-se o conhecimento e o reconhecimento de outras culturas, que passam a viver entrelaçadas, reconhecendo o ideal de uma convivência natural e pacífica sem conflitos e tentativas de sobreposição de umas culturas face a outras (Carvalho, 2013). O conhecimento abrangente de um vasto leque de vivências, tradições e hábitos qualifica-se por ser uma das vantagens da globalização e da multiculturalidade. Carvalho (2013: 72) fala de um pensamento complexo indispensável à compreensão mais abrangente da condição e da dignidade humanas necessárias ao ensino com carácter intercultural. “O duplo tesouro da humanidade, portanto, consiste na unidade e na diversidade: temos uma identidade de natureza humana e uma diversidade de manifestações que brotam dessa natureza.”

A dimensão intercultural pressupõe, não só a coexistência entre diferentes culturas, mas também a interação entre elas. A convivência deve ser recíproca e incorporada em todas as esferas da sociedade. O interculturalismo pressupõe a mudança nos métodos e conteúdos de ensino a vigorar em todos os momentos e instituições onde se promove o ensino-aprendizagem de uma determinada disciplina.

Convém, no entanto, realçar que ensinar a língua de acordo com as demandas das sociedades modernas, voltadas para o exterior e para o conhecimento do outro, não significa abandonar a noção de identidade que a ela subjaz. Ensinar uma língua significa transmitir a cultura do seu país, a sua história, as suas tradições e costumes. “A construção de um projeto de ensino/aprendizagem coeso e coerente da língua portuguesa como língua estrangeira, capaz de vingar num mundo globalizado e com outras necessidades emergentes imperativas, condicionadas por fatores económicos e sociais, obriga a uma adaptação, perentória, do sistema de ensino face aos desafios da vida moderna.” (Marçalo, 2010: 23). O mundo globalizado onde vivemos obriga-nos a mudar estratégias e métodos, a atentar em novos saberes e informações e a integrar a nova sociedade multicultural e plurilingue que nos rodeia, porém chama a nossa atenção para a defesa de uma identidade cultural que deve ser preservada e difundida.

2. O Ensino de Português como Língua Estrangeira a adultos

“No crescente contexto de imigração associado aos processos de globalização e de mobilidade no espaço europeu e mundial, Portugal tem vindo a tornar-se um país cada vez mais multilingue e multicultural.” (Bizarro, Moreira & Flores, 2013: 17). Por conseguinte, os professores deverão desenvolver saberes e capacidades de natureza intercultural e crítica, relacionados, nomeadamente, com o papel dos compromissos ideológicos e políticos ou o modo como as relações de poder operam no tratamento das questões da língua.

O sucesso dos sujeitos deste “novo mundo” está, pois, na sua capacidade de adaptação à mudança. É também este um dos fundamentos apresentados no relatório publicado pela OCDE, já no ano de 2000, que salienta a importância da promoção da criatividade e da inovação, enquanto valores que determinarão também o sucesso de uma sociedade mais competitiva. Carneiro (2001: 51) defende ainda que a educação “pode ajudar-nos a compreender o que a humanidade aprendeu acerca de si mesma, pode ajudar-nos a contextualizar a nossa existência, pode ajudar a prepararmo-nos para a mudança ou para decidir sobre o nosso próprio futuro”.

Esta realidade coloca novos desafios ao ensino e aprendizagem do português como língua não materna, assim como à investigação, impulsionada por um crescendo de problematização nesta temática. Os estudos que têm vindo a ser realizados teorizam sobre vários aspetos, aparentemente distintos entre si, focados em questões relacionadas com a forma como cada indivíduo desenvolve competências em língua, com a definição de L2 e LE e ainda com a prática pedagógica inserida em contextos multiculturais.

Muitos são os fatores que concorrem para a aquisição e aprendizagem de uma ou de várias L2 ou LE, estando os aspetos biológicos, linguísticos e cognitivos entre aqueles a que deve ser dada mais atenção, pela repercussão que terão nos métodos de ensino-aprendizagem seguidos pelos professores.

Saussure (1985), citado por Santos (2011: 18), estabelecia que a linguagem verbal humana é um sistema constituído por subsistemas, organizados em níveis sucessivos. A novidade da sua proposta assentava no estabelecimento de um código de signos, dotado de uma parte material (o significante) e de um valor simbólico (o significado). Os signos são símbolos porque representam uma determinada realidade, que assumirá tantas designações para um mesmo símbolo quantas as línguas existentes no mundo.

Cook (2010) apresenta o conceito de “meanings of language” e defende que as diferentes significações atribuídas a “language” têm implicações quando transpostas para uma realidade multilingue. A questão levantada prende-se, precisamente, com a definição que deve ser dada a L2 e o que a deve separar, em especial, de uma L1.

Numa primeira categoria, Cook (2010) descreve a linguagem enquanto sistema de representação humana, baseado numa capacidade cognitiva distintiva do ser humano, seguindo a teoria Chomskyana. De seguida, associa-a a uma identidade abstrata externa ao Homem, assente num sistema de códigos e de regras. A terceira categoria indica um conjunto de potenciais proposições que engloba todas as possibilidades de construção frásica a que o indivíduo recorre, tendo em conta o conjunto de palavras armazenadas na memória. A partilha estabelecida no seio de uma determinada comunidade, enquanto fenómeno social, conforme já havia sido abordado por Saussure (1915/1976), representa a quarta categoria defendida por Cook (2010). A linguagem é, assim, vista como um produto cultural partilhado por grupos específicos, à qual deve ser dada particular importância em contextos de aquisição de L2. A quinta categoria refere-se a um conhecimento mental intrínseco a cada ser humano. Chomsky (1965), citado por Cook (2010), defendia que qualquer ser humano possui uma capacidade inata que lhe permite a aquisição, célere e em tenra idade, de uma língua, desde que exposto a ela. Esta capacidade fornece ao ser humano as ferramentas necessárias à ocorrência de interação com outros, baseada na construção correta do discurso. A última categoria de Cook (2010) corresponde a uma forma de ação, segundo a qual a língua é usada para conduzir ou executar uma tarefa e não como um mero produto de reflexão. Vygostky (1934/1962), citado por Cook (2010), defendia um princípio idêntico de linguagem baseado em ações, subjacente a uma ideia de comportamento social necessário.

Este último estágio, relevante para o papel que cada indivíduo ocupa na sociedade, surge relacionado com os anteriores, pois a língua é, ao mesmo tempo, um elemento externo com a atribuição de normas que devemos seguir, uma forma mental processada racionalmente e uma atitude social.

Na reflexão sobre a aprendizagem de uma L2, Cook (2013)⁷ desenvolve o conceito de multicompetência, uma vez que a mesma é promovida num único sistema mental, com complexas e inconstantes relações estabelecidas entre si. Multicompetência é assim

⁷ Disponível em: <http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/SLA/Multicompetence/MCPremises.html>

definida como o envolvimento de todos os aspetos linguísticos que um utilizador de L2 possui, o qual fará uso deles no seu discurso, independentemente da língua e do contexto. De facto, o cérebro não se encontra dividido pelas diversas línguas que aprendemos, pelo que o domínio linguístico deve ser visto como um todo, com impactos em cada idioma que conhecemos, incluindo a língua materna. Chomsky (1993), citado por Cook (2013), aludia à existência de uma gramática global onde se incluíam todos os aspetos da linguagem que cada ser humano adquire ao longo da sua vida, assim como todos os conhecimentos que aquela poderá influenciar.

Alguns autores como Kharkhurin (2008), Peal e Lambert (1962), referenciados por Pinto (In Bizarro, Moreira & Flores, 2013: 49)⁸ reforçam que o bilinguismo aumenta as capacidades cognitivas dos aprendentes. A atenção seletiva, relativa a determinados aspetos considerados de maior pertinência, a inibição da atenção perante informação que pode induzir em erro e a mudança perante alternativas são exemplos de atividades capazes de fomentar esse desenvolvimento cognitivo. Pinto (In Bizarro, Moreira & Flores, 2013: 58)⁹ acrescenta ainda que as crianças, segundo Jessner (1999), reúnem benefícios como a sensibilidade comunicativa, a criatividade e a consciência metalinguística, citando também Lazaruk (2007), que defende a existência “de uma flexibilidade mental”, a que se soma “o pensamento divergente, criativo”.

Para Zampietro (2007) uma criança assimila a língua de um modo intuitivo e imitativo, contudo o adulto aprende sob uma perspetiva racional e lógica, com a constante necessidade de identificar as razões pelas quais cada aspeto da língua lhe é apresentado. Poder-se-á afirmar que uma criança assimila aquilo que lhe é oferecido, aceitando-o simplesmente, enquanto o adulto precisa de perceber primeiro o que lhe ofertam para depois decidir se o aceita ou não.

Fino (2001) desenvolve a noção de “Zona de Desenvolvimento Proximal” (ZDP), defendida por Vygotsky (1978), que se revelou de grande interesse para a educação. Vygotsky (1978) definia desenvolvimento cognitivo como a distância existente entre o nível de desenvolvimento real da criança, determinado pela sua capacidade em resolver problemas individualmente, e o desenvolvimento potencial, demarcado pela capacidade na

⁸ Pinto, Maria da Graça L. C. (2013). Bilinguismo e Cognição: Como Explicar os Desempenhos em Tarefas de Repetição de Dígitos e de Frases?. In BIZARRO, Rosa, MOREIRA, Maria Alfredo & FLORES, Cristina (Ed.), *Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino* (pp. 48-68). Lisboa: Lidel.

⁹ Idem, *ibidem*

resolução de problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com outros, detentores de mais informação.

A aprendizagem humana pressupõe sempre o despertar de diversos processos de desenvolvimento que só acontecem quando existe interação com outras pessoas, como acontece no processo de ensino-aprendizagem. É nesta Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que se processa o real crescimento cognitivo de qualquer sujeito, onde acontece a desejável interação entre instrutor, aprendiz e conteúdo, indutora da progressão na aprendizagem. Quer isto dizer que o processo de ensino-aprendizagem é um processo histórico-cultural ou histórico-social que decorre durante toda a vida e em permanente diálogo com outros.

Frias (1992), citado por Tavares (2008: 28), fala-nos de “expectativas” face às capacidades dos aprendentes, associadas a uma capacidade oral fluente sobre qualquer tema, desde que enquadrado num determinado nível intelectual e etário. Tavares (2008: 28) cita Atalaia (2005) referindo que “factores biológicos e cognitivos limitam as capacidades de aprendizagem/aquisição de línguas depois de uma certa idade”. De facto, é facilmente perceptível a ideia associada a uma influência de fatores biológicos e cognitivos na aprendizagem de línguas, podendo levantar algumas dúvidas a questão a que o autor faz menção quanto à existência de uma possível limitação decorrente da idade dos aprendentes.

Acresce salientar que não se trata de pôr em causa as capacidades que qualquer indivíduo terá para aprender ao longo da sua vida, nem terá sido esta a intenção do autor nas suas palavras, mas apenas lembrar que a forma como esse processo ocorre nas crianças difere, em muito, do que se verifica nos adultos, pelos motivos já aduzidos, apoiados, nomeadamente, numa faculdade da linguagem como era defendida por Chomsky (1965), citada por Cook (2010), em que a aquisição linguística se processa num estágio ainda imáculo da vida de qualquer ser humano.

Um adulto, detentor de uma língua materna, já desenvolveu sobre a mesma um estudo aprofundado, a que soma outros saberes, designadamente, os que decorrem da sua pertença numa dada sociedade. Podemos supor que a sua predisposição e a sua capacidade para a aquisição de uma L2 serão condicionadas por todos aqueles saberes armazenados no seu cérebro. Assim, entendemos que o que é preciso ter em conta é uma diferenciada atitude perante a aprendizagem, que, obviamente, depende da idade e de fatores como a situação socioprofissional dos aprendentes.

De acordo com os processos de mobilidade, a que assistimos atualmente, deparamo-nos com uma realidade linguística, cultural, mas também com características que são próprias de cada indivíduo, como as motivações, as atitudes, os valores, as crenças, os estilos cognitivos e a personalidade, conforme consignado no QECR (2001). Revela-se de extrema complexidade a questão do bilinguismo ou do multilinguismo, devido à atenção que deve ser dada à história individual de cada um, de acordo com o seu percurso de vida, a sua idade e as línguas que domina, que fazem com que a sua predisposição para a aprendizagem/aquisição de uma língua estrangeira seja diversificada.

Morin (2000), pensador e sociólogo francês, que muito se debateu sobre o modo como deveria ser construída a educação do futuro, considera o ser humano enquanto fruto da vida natural e cultural, não podendo o ensino proceder a uma divisão entre esses dois sistemas. Na defesa por uma eficaz aprendizagem e pela construção de mentes cada vez mais ávidas de conhecimento, Morin (2000) defende que o conhecimento comporta em si mesmo um constante risco de ilusão e de erro, ou seja, uma constante incerteza conducente à construção de novas aprendizagens.

Krashen (1981) alude a um processo de ensino-aprendizagem em língua que implique a ocorrência de aulas que incorporem momentos de produção e de compreensão oral em torno de temas extraídos da realidade circundante, similares a um formato de linguagem informal. No fomento da prática de enunciados orais, estão implícitos aspetos linguísticos, os quais serão apreendidos de um modo mais produtivo por surgirem associados a contextos reais, proporcionadores de uma reflexão sobre a língua e da sua consequente compreensão. É necessário haver interação social conducente a uma negociação de significados e a constantes trocas de informações, decisões a tomar, questões a debater e problemas a resolver, para que, de facto, se possa evoluir enquanto falante de uma L2 ou LE.

É pertinente afirmar que deverá o professor ser promotor de uma aprendizagem baseada na construção de saberes abertos, responsáveis pela construção de mentes ativas e curiosas. Demo (2002) rejeita aulas muito expositivas por não oferecerem ao aluno a possibilidade de este poder manipular o conhecimento e até de poder inovar. Importa, como menciona Almeida Filho (1993), que haja um intercâmbio entre professor e aluno e que exista uma abordagem contemporânea no ensino de línguas que tome a significação como requisito central, existindo compreensão apenas se houver uma relação de conjunto. Tal como referia Morin (2000) a didática deve considerar o ser como um todo, pelo que

deverão ser carreadas para as aulas as dimensões histórica, social, cultural, filosófica, subjetiva e emocional.

Capucho (2007) associa ao conceito de “intercompreensão” variados aspetos implicados no ensino de uma língua não materna. São esses aspetos a capacidade de lidar com a diversidade linguística e cultural, numa abertura a novas competências comunicativas; a construção de situações de diálogo intercultural; a ideia de que o conhecimento de outras línguas nos ajuda a compreender a gramática de novas e, por último, o desenvolvimento de competências aliadas à compreensão da leitura, partindo do pressuposto de que a aposta nesta competência pode ser transferida para a aprendizagem de línguas estrangeiras.

A intercompreensão entende, deste modo, uma preocupação de reintroduzir o sujeito na construção da linguagem dos contextos locais e globais onde o mesmo se integra, sendo convidado a apreender a diversidade linguística e cultural e a reconstruir a sua relação com o outro. Por seu turno, o professor é levado a observar a realidade, os outros e a si próprio para que, da reflexão daí resultante, possa melhorar e reorientar estratégias de ensino-aprendizagem para uma efetiva intercompreensão.

A aprendizagem do português como língua estrangeira tem vindo a ganhar cada vez mais alunos, por razões profissionais, por ser uma língua de opção no meio escolar e universitário em muitos países e por motivos pessoais relacionados com viagens, atividades de tempo livre, família, entre outros. A Comissão Europeia, que visa promover a aprendizagem de línguas e a diversidade linguística, defende que os adultos deverão ser incentivados à aprendizagem de línguas estrangeiras como forma de manter a mente ativa, cujo princípio é facilmente associado à ideia de que as línguas desenvolvem capacidades cognitivas relacionadas com o raciocínio (Tavares, 2008).

Numa tentativa de se poderem distinguir L2 de LE, Ançã (1999), citada por Tavares (2008: 27), vem definir L2 como uma língua de natureza não materna, sendo reconhecida como oficial em países bilingues ou plurilingues ou em comunidades multilingues. Para a mesma autora, L2 é entendida como língua oficial e escolar, enquanto a LE corresponde à língua cujo desenvolvimento se processa no espaço de aula. Grosso (2005), referenciado por Tavares (2008: 27) define L2 como a língua que, não sendo materna, é oficial ou tem estatuto especial, podendo ser a mesma percebida como a língua que melhor se domina, após a L1.

Muitos dos aprendentes provenientes de zonas urbanas dos PALOP consideram o português como a sua língua materna, assim como os filhos de pais imigrados, atendendo a situações familiares, históricas, socioculturais e afetivas relativamente à língua, pelo que a classificação dicotómica entre L2 e LE não consegue abarcar todas as possibilidades existentes. Carreira (In Bizarro, Moreira & Flores, 2013: 27)¹⁰ cita a proposta de Weinrich (1989), recuperada por Dabène (1994) alusiva a graus de “*xénité*”, que este traduz por “graus de estranhamento”, por terem em conta a forma como os aprendentes adquirem a língua portuguesa, dependendo das línguas maternas que possuem, mas também de outras que conhecem e que se poderão caracterizar como L2.

Flores (In Bizarro, Moreira & Flores, 2013)¹¹ apresenta três conceitos para a definição de PLNM, língua de herança, língua segunda e língua estrangeira. O primeiro caso verifica-se em lusodescendentes que falam português apenas no seio familiar, o que faz com que o seu domínio seja muito incompleto. O segundo associa-se a uma aquisição da língua por parte dos imigrantes que se instalaram em Portugal, também designados como bilingues tardios ou aprendentes tardios, os quais apresentam, em regra, algum défice na fonologia e na morfossintaxe, não adquirindo por completo determinadas propriedades gramaticais da L2, ainda que o seu domínio seja quase perfeito. O terceiro formato define LE como a aprendizagem de uma dada língua em que o único contacto que se estabelece com a mesma corresponde ao que é proporcionado em ambiente formal de sala de aula.

Apesar das divergentes definições de L2 e LE, com que se debatem vários estudiosos, poder-se-á falar, igualmente, na existência de uma transição entre LE e L2. Veja-se o caso de um aluno que vem para Portugal para trabalhar e começa por aprender português enquanto LE, contudo, à medida que se integra no país e comunica com os que o rodeiam, passa a ser falante de L2, pois entende-se que já progrediu de uma aprendizagem formal para uma aquisição natural feita no dia-a-dia.

Segundo Carreira (In Bizarro, Moreira & Flores, 2013: 28)¹², a proximidade entre línguas românicas, sob a perspectiva da catedrática romena e especialista em Linguística

¹⁰ Carreira, Maria Helena Araújo. (2013). Algumas Especificidades da Língua Portuguesa do Ponto de Vista do Ensino do Português Língua Segunda e Língua Estrangeira: Problematização. In BIZARRO, Rosa, MOREIRA, Maria Alfredo & FLORES, Cristina (Ed.), *Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino* (26-33). Lisboa: Lidel.

¹¹ Flores, Cristina Maria M. (2013). Português Língua Não Materna: Discutindo Conceitos de Uma Perspetiva Linguística. In BIZARRO, Rosa, MOREIRA, Maria Alfredo & FLORES, Cristina (Ed.), *Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino* (36-44). Lisboa: Lidel.

¹² Carreira, Maria Helena Araújo. (2013). Algumas Especificidades da Língua Portuguesa do Ponto de Vista do Ensino do Português Língua Segunda e Língua Estrangeira: Problematização. In BIZARRO, Rosa,

Românica, Professora Sandra Ripeanu, coloca-nos perante a existência de uma intercompreensão verificada em casos de falantes de línguas mais próximas do português, em particular nas suas vertentes oral e escrita. Para Ripeanu esta intercompreensão deverá ser carreada para as estratégias de ensino-aprendizagem, centradas em cada momento e no respetivo grau de proximidade.

A dificuldade sentida por alunos hispano-falantes na aprendizagem do português, prende-se precisamente com a proximidade existente entre as línguas, responsável por uma constante amálgama dos dois idiomas, situação que obriga o professor a proceder a uma persistente correção dos erros cometidos pelos alunos, de forma a que estes percebam exatamente a distância a que se encontram de um domínio efetivo da língua. De qualquer modo, o ritmo dos conteúdos em aula será sempre mais elevado com estes alunos, evitando o passo-a-passo do ensino de PLE a falantes de outras línguas. Não se tratará de uma metodologia específica para estes alunos, mas sim de uma metodologia com algumas especificidades.

O presente estudo elegeu, para os informantes nele incluídos, a definição de LE, tendo como base a atitude dos mesmos perante a língua portuguesa, que prima por um considerável distanciamento face a uma possível utilização quotidiana. Trata-se de um contexto formal de sala de aula, apesar de se enquadrar num formato de ensino individualizado e *on job*, que se afirma como o seu único contacto com a língua. O facto de estarmos perante alunos que vieram para Portugal a pedido das empresas onde trabalham, coloca-os numa situação de integração distinta daqueles que procuram o país para poderem ter uma vida melhor. As necessidades de integração e de conhecimento da língua é, nestes últimos casos, muito mais premente, dada a urgência em conseguirem um emprego e em interagirem com os diferentes serviços públicos necessários à sua residência. A aprendizagem da língua passa, primeiramente, por uma aquisição através da sua relação com os serviços locais e com os muitos portugueses com quem deverão relacionar-se, para, numa fase posterior, evoluir para uma aprendizagem formal. Os alunos que vêm para o país a pedido das suas entidades empregadoras procuram, essencialmente, uma aprendizagem formal da língua por ser este o único meio de contacto que vislumbram ter com a mesma, em especial numa fase inicial de adaptação.

CAPÍTULO II: O estudo Empírico – Prática Pedagógica em Contexto de Ensino Individualizado

“As palavras, quando bem escolhidas, têm em si mesmas uma tal força que uma descrição nos oferece, frequentemente, ideias mais vivas do que a visão das próprias coisas”

Joseph Addison¹³

1. Caracterização dos Alunos

O estudo empírico, então apresentado, surge dividido em duas partes, a primeira integra uma análise a alguns exercícios retirados de manuais pedagógicos de PLE existentes no mercado, com a inclusão de algumas considerações relativas à sua prática em contexto de aula. A segunda parte corresponde ao desenvolvimento de uma Unidade Didática adaptada às características dos alunos a quem se destina.

Para a análise dos exercícios dos manuais, foram considerados os informantes A e B, tendo em linha de conta o nível de proficiência em língua, a forma como adquirem os conhecimentos e a sua reação a este tipo de exercícios. A unidade didática contou com a aplicação de materiais inteiramente preparados para os informantes C e D, dadas as características dos mesmos e o conhecimento de outras línguas estrangeiras.

Os informantes A e B provêm de países como a Alemanha e França respetivamente, possuem como língua materna o alemão e o francês e como L2 o inglês, tendo ainda conhecimentos de francês, no primeiro caso, e de húngaro e árabe no segundo. Os alunos situam-se numa faixa etária acima dos 25 anos, tendo chegado a Portugal em setembro de 2014, sem que antes tivessem tido qualquer contacto com a língua portuguesa. A inscrição num curso de português como língua estrangeira prendeu-se com necessidades profissionais, pois encontram-se ambos em mobilidade, ocupando lugares de chefia em empresas multinacionais a operar em Portugal. O principal objetivo destes alunos é o de poderem comunicar em português no trabalho e na sua vida pessoal, enquanto residentes no país. Aliada a esta necessidade de comunicação, existe também o interesse pela cultura e pela situação socioeconómica portuguesa. Os alunos vivem em Portugal acompanhados da sua família, mulher e filhos, que também se encontram a aprender português, as mulheres através da frequência de aulas individuais oferecidas por um centro de línguas e os filhos mediante a sua matrícula num colégio privado. De notar que os alunos em causa já viajaram

¹³ In Eco (2012), p.21.

para outros países, o que resultou num anterior contacto com diferentes culturas e numa consequente abertura ao conhecimento do outro e, principalmente, ao interesse pelas tradições, características dos países de destino.

Tendo em atenção o trabalho levado a cabo com estes alunos nas aulas a que os mesmos assistiram, foi possível enquadrá-los num nível A1/A2 de proficiência em língua portuguesa, dada a sua ainda precária utilização da mesma, a sua dificuldade em perceber enunciados orais, o seu fraco domínio de vocabulário e o consequente défice na expressão oral. No entanto, existe entre eles uma pequena discrepância na evolução da sua aprendizagem em língua, provocada por uma constante necessidade de cancelamento de aulas por parte do informante A, devido a prioridades profissionais, nomeadamente, viagens para o exterior.

Quanto aos alunos C e D, incluídos neste estudo, são os mesmos provenientes da Alemanha e de Espanha, possuindo também como L2 o inglês, e, no primeiro caso, o espanhol. O aluno D conhece também outras línguas como o francês e o italiano. Foi, contudo, o domínio da língua espanhola que fez com que se optasse por considerar os dois alunos para a aplicação de uma Unidade Didática, por ser notória a sua rápida evolução na aprendizagem do português e a forte tendência para mesclar as duas línguas românicas muito próximas. O aluno D tem ainda a particularidade de proferir, muitas vezes, palavras em italiano, outra língua românica, querendo falar em português, referindo, inclusive, que nem tinha dado conta que dominava tão bem aquele idioma. Outra semelhança existente entre estes dois alunos diz respeito à sua estadia em Portugal, já que ambos se encontram a residir no país sem as suas famílias, as quais se mantiveram nos países de origem, obrigando a viagens regulares por parte dos aprendentes, resumindo-se a sua permanência em Portugal à sua atividade profissional.

Os informantes C e D, embora demonstrem uma evolução na língua que os separa dos aprendentes A e B, encontram-se ainda no nível de proficiência A2 em língua portuguesa, consequência da sua fraca relação com ambientes do quotidiano, externos ao seu local de trabalho.

2. Materiais

2.1. Análise e aplicação de materiais retirados de manuais de PLE aos alunos A e B em contexto de ensino individualizado

A corrente tradicional do ensino de línguas estrangeiras centrava a sua abordagem no professor e nos conteúdos a transmitir, entendendo-se como domínio da língua o

conhecimento da gramática. Os alunos aprendiam com destreza regras gramaticais, porém não se tornavam falantes ativos de uma dada língua estrangeira. A didática das línguas observou uma rápida evolução a partir dos anos 70, concentrando a sua atenção na construção de falantes ativos de diferentes idiomas, para que estes pudessem integrar uma sociedade intercultural. Neste ponto de vista, o aprendente passava a ser o centro do processo de ensino-aprendizagem, tendo em conta características e necessidades de aprendizagem individuais.

Os manuais pedagógicos têm vindo a acompanhar as mudanças que as metodologias de ensino têm sofrido ao longo dos tempos. Se no passado assistíamos a métodos focados em exercícios de tradução e de relação entre a LE e a L1, com predominância da componente escrita, hoje em dia a tónica está no envolvimento do aprendente com os conteúdos transmitidos em aula, com um forte apelo à componente oral e criativa, o que torna o ensino mais “funcional, eficaz, interessante e motivador, ao estimular a comunicação a partir das necessidades de ação ou de interação criadas na sala de aula”, conforme afirmam (Bertocchini & Constanzo, 1990), citados por Tavares (2008: 21).

A competência comunicativa pretendida atualmente pressupõe o conhecimento sociocultural, sendo de prever uma abordagem pedagógica que não se centre apenas no desenvolvimento de competências puramente linguísticas. O QECR (2001: 22) identifica como um dos objetivos do processo de aprendizagem de uma LE a promoção da “compreensão e tolerância recíprocas e o respeito pela identidade e diversidade cultural através de uma comunicação internacional mais eficaz”. Quando tentamos transpor este e outros princípios descritos naquele documento oficial para o contexto de sala de aula, torna-se, de facto, imprescindível que métodos tradicionais e estruturais, focados em conteúdos puramente gramaticais, sejam abandonados. Deverão privilegiar-se metodologias centradas nas necessidades comunicativas dos aprendentes, onde os conteúdos linguísticos marcam presença enquanto ingredientes que ajudam a desenvolver a compreensão e a aquisição da língua de um modo dinâmico e construtivo (Tavares, 2008).

Uma das questões que atualmente se coloca ao professor, preocupado em adotar, para as suas aulas, materiais que incorporem métodos de ensino como os explanados acima, relaciona-se, precisamente, com a dificuldade em encontrar manuais pedagógicos que os integrem. Apesar da evolução verificada na didática das línguas estrangeiras, assistimos, nos dias que correm, a manuais ainda muito estruturais e generalistas, com uma forte presença dos conteúdos linguísticos de que dependem, nomeadamente, os textos.

Revela-se como um princípio fundamental para um ensino-aprendizagem eficaz a focagem no aprendente, nas suas necessidades, interesses, dificuldades e motivações, a partir dos quais deverá ser desenhada a metodologia a seguir. Deste modo, deveriam os materiais didáticos mencionados ser adequados ao público a quem se destinam, atendendo a fatores individuais como a idade, o contexto sociocultural e os objetivos de aprendizagem estabelecidos (Tavares, 2008: 35).

A par de questões culturais, a idade revela-se muito importante na definição dos temas a trabalhar em aula, assim como nas metodologias a adotar, devendo os mesmos ser contíguos às atividades e aos exercícios propostos. Quer a atitude perante a aprendizagem, quer os fatores que definem o modo como adquirimos uma língua relevam para a construção da prática pedagógica que não pode omitir, da sua preparação, nenhum dos aspetos identificados, cujo elo de ligação é estabelecido pelo professor. Almeida Filho & Lombello (1989: 32) acrescentam que “as crianças ou jovens, são, muitas vezes, coagidos a essa situação, enquanto os adultos frequentam espontaneamente o curso, embora, em alguns casos sejam obrigados a adquirir uma determinada língua”.

O professor deverá avaliar os seus alunos para depois pensar nas estratégias a desenvolver e, conseqüentemente, nos materiais a utilizar, quer sejam eles os manuais disponíveis ou outros que entenda como adequados. Tavares (2008: 38) atribui ao autor do manual a importância dada ao desenvolvimento de capacidades como a expressão e a compreensão nas suas vertentes oral e escrita, bem como o modelo metodológico seguido, razão pela qual os assuntos poderão repetir-se de manual para manual, mas com graus de relevância distintos. Os autores dos manuais seguem determinados parâmetros em função da importância que atribuem à componente linguística e às competências a desenvolver, sem que possam fundamentar-se em alunos específicos.

O professor tem, em sala de aula, alunos concretos, com características bem definidas e necessidades reais de aprendizagem. A tendência para um uso quase integral dos manuais, em particular no ensino de PLE, pode estar associado a uma inexistência de conteúdos programáticos, assumindo esse tipo de material pedagógico este papel. Apenas documentos oficiais como o QECR e o QUAREPE podem avocar-se como elementos enquadramentos do ensino de línguas estrangeiras, com a incorporação de conteúdos temáticos e de metodologias de ensino-aprendizagem consideradas válidas. Cabe ao professor munir-se de todos os meios disponíveis, incluindo os seus próprios

conhecimentos científicos, a sua experiência profissional e a sua criatividade para a planificação e organização das suas aulas.

Os alunos que constituem a população de informantes deste estudo apresentam características que os distinguem enquanto aprendentes de PLE, embora se enquadrem num nível de proficiência ainda elementar. Por conseguinte, são essas diferenças que obrigam a uma separação quanto aos materiais a aplicar a cada um deles. Optou-se pela seleção dos alunos A e B para a verificação de alguns exercícios retirados de manuais didáticos de PLE e dos alunos C e D para a conceção de uma Sequência Didática com recurso a materiais autênticos.

A escolha dos manuais teve em consideração a observação das dificuldades sentidas pelos alunos, a sua língua materna e o conhecimento de outras línguas. Chama-se, novamente, a atenção para a questão do domínio de outras línguas pelos alunos, pois estas poderão ser facilitadoras da aquisição da língua portuguesa, como é o caso do espanhol, responsável por fazer com que alguns exercícios propostos pelos manuais se tornem demasiado simples e repetitivos para alunos que tenderão a absorver a informação que lhes é dada mais rapidamente. Do trabalho desenvolvido em aula, foi possível notar que alunos com mais dificuldades na aquisição da língua reagiam melhor a exercícios propostos pelos manuais, por estes apostarem, precisamente, em estratégias que apelam à repetição e à constante verificação de regras gramaticais.

Para os informantes A e B foram selecionados dois manuais pedagógicos distintos, o Manual *Português XXI* (Tavares, 2012/2013) e o manual *Passaporte para o Português* (Kuzka & Pascoal, 2014). Importa esclarecer que a escolha dos manuais em causa, em particular dos exercícios que aqui serão dissecados, teve como principal motivação algumas especificidades dos alunos, nomeadamente, a forma como evoluem na aprendizagem da língua e as necessidades próprias de cada um.

Com o aluno A foram aplicados exercícios retirados dos dois manuais referenciados. O Manual *Passaporte para o Português, Nível A1/2* (Kuzka e Pascoal, 2014), apresenta exercícios muito simples, vocacionados para a expressão e compreensão orais, assim como para o estudo de regras gramaticais. No caso em concreto, foram trabalhados alguns exercícios extraídos das unidades 29, 30 e 31, focados, essencialmente, no estudo do Pretérito Perfeito Simples (PPS), muito orientados para a compreensão oral, a par de outros sobre o léxico e a descoberta de novas palavras (anexo I).

Percebe-se, pela organização do manual, que o seu principal intuito é o de fazer com que o aluno perceba concretamente a utilização daquele tempo verbal. Este tema gramatical fora introduzido em aulas anteriores, com o ensaio de enunciados orais e escritos, contudo o aluno mostrou-se reticente quanto à sua utilização, demonstrando alguma dificuldade na progressão da aprendizagem daquele conteúdo gramatical. Optou-se, neste contexto, por um estudo mais aprofundado do tema, com o recurso a exercícios que apelassem mais à componente prática e que primassem por uma apresentação simples e lógica, com perfeita associação à realidade e destaque para a prática oral e escrita. A seleção de apenas alguns exercícios teve na sua génese o colmatar de lacunas relativas à utilização daquele tempo verbal, tendo sido abandonados os que se mostravam desinteressantes, quer do ponto de vista da linguagem utilizada, quer do tipo de atividades exigidas, pelo seu carácter demasiado repetitivo, sem que se vislumbrasse uma vantagem pedagógica na sua aplicação.

A professora fez uso de alguns materiais propostos no manual como forma de corresponder a uma necessidade emergente por parte do aluno. As aulas não podem, de modo algum, basear-se em conteúdos gramaticais sem que haja umnexo causal com os temas que pretendem ser trabalhados em aula, no entanto, também não poderá o professor passar por cima de necessidades concretas dos alunos, podendo fazer uma “paragem” no desenvolvimento de temas relativos à cultura e tradições do país para se debruçar sobre outros que convém esclarecer ao aluno. Importa que este adquira os conteúdos e não que a aprendizagem se transforme num imenso novelo de dúvidas.

O ensinante tem sempre a possibilidade de eliminar partes de exercícios propostos no manual que não pareçam interessantes aos alunos, mas também poderá modificar outros, ou porque o que é proposto pelo manual não é suficiente, ou porque o professor, durante a aula, sente a necessidade de acrescentar novas tarefas. O exercício de revisão gramatical, proposto pelo manual citado, é exemplo disso, e à construção de advérbios de modo a partir de adjetivos, acrescentou-se outra atividade: a elaboração de frases com a aplicação de tais advérbios, como forma de verificar a sua relação com a realidade e com a componente comunicativa. Não basta dar ao aluno algum vocabulário e o seu significado, o mais importante é fazer com que ele perceba a utilização desses vocábulos em diversos contextos da língua. Foi possível detetar, com este exercício, alguma dificuldade na utilização do advérbio “completamente”, apesar de o aluno saber o seu significado. É notória a constante tradução literal que os alunos fazem da língua inglesa, levando a que, muitas vezes, o seu discurso não esteja correto. O aprendente construiu com o advérbio de modo citado a frase

“*Eu fiz o exercício completamente*”, pois traduziu diretamente do inglês “*I did the exercise completely*”. Ainda que gramaticalmente possamos afirmar que a frase pode estar correta, do ponto de vista do uso da língua seria mais adequado dizer-se “Eu fiz o exercício completo”, pois não nos referimos ao modo de fazer o exercício, mas à sua plenitude. Pelo exposto, depreende-se que, para o advérbio em causa, o aluno deveria indicar outro tipo de frases mais corretas do ponto de vista pragmático. Este afigura-se como um caso interessante no que respeita ao papel do professor em aula, que deverá indagar-se se será suficiente o conhecimento do significado dos vocábulos para a construção de frases sintática e morfologicamente aceitáveis, ou se deverá o aluno apropriar-se de uma perceção da língua em todas as suas vertentes.

No caso em concreto, e para desambiguar a diferença entre o advérbio de modo “completamente” e o adjetivo “completo”, foram dados outros exemplos ao aluno, para que o mesmo pudesse tirar as suas próprias conclusões e construir enunciados orais pertinentes do ponto de vista pragmático. O recurso a exemplos, como forma de demonstrar determinadas construções em língua, permite uma perceção mais eficaz, por obrigar o aluno a uma atitude reflexiva sobre a língua.

Leiria (2006: 62), referindo-se a uma situação relativa ao estudo de formas verbais, cita Goldberg (1995), que menciona que “a semântica do verbo deve juntar-se à semântica da construção para explicar o significado de uma expressão. Além disso, para atingir a interpretação completa da expressão no contexto, também é necessário conhecimento extralinguístico”.

A unidade 10 do manual *Português XXI, Nível A1* (Tavares, 2012: 164) (anexo I) apresenta temas como a infância e os momentos marcantes na vida de qualquer pessoa, com o intuito de verificar mais aprofundadamente o Pretérito Imperfeito do Indicativo com aspeto durativo, enquanto tenciona fazer uma distinção entre aquele tempo verbal e o PPS, anteriormente estudado. Embora estejamos perante um manual pedagógico diferente, consegue-se, desde logo, perceber a semelhança existente na forma como são apresentados os exercícios. Ainda que este manual paute por textos um pouco mais extensos e o tratamento de temas com uma sequência lógica, o enfoque continua a estar na gramática, pela necessidade de se explicar o funcionamento de aspetos estruturais da língua. Assim, percorremos alguns exercícios retirados da unidade em causa e verificamos o constante apelo à conjugação verbal e ao preenchimento de espaços com os verbos.

Por outro lado, e chegados ao fim da unidade, verifica-se que a questão da diferença entre o Pretérito Imperfeito e o Pretérito Perfeito Simples não é focada, surgindo apenas a proposta da realização de alguns exercícios, sem que haja uma relação ao tema estudado e ao contexto de aplicação real. Se nos propusermos a realizar todos os exercícios sugeridos pelo manual em estudo, percorremos um conjunto de frases soltas, preenchimento de espaços com formas verbais e conjugação de verbos irregulares, mas ficamos sem perceber, concretamente, em que situações da linguagem oral e escrita devemos aplicar essas formas e demais vocábulos que surgem em alguns exercícios onde se prevê o estudo do léxico.

Um professor atento deverá tomar nota deste tipo de lacunas e apresentar aos seus alunos materiais que permitam a compreensão dos elementos estruturais da língua, com a sua aplicação em contextos reais do quotidiano e sem um recurso excessivo a exercícios práticos repetitivos. Neste pressuposto, foram preparados outros exercícios, em substituição de alguns sugeridos pelo manual, nos quais se tentou incluir o aspeto verbal de cada tempo estudado a par da leitura, comentários de textos e produções orais e escritas.

O pretérito imperfeito do indicativo é utilizado em diversas situações distintas, não se restringindo ao aspeto durativo no passado, no entanto, não será pedagogicamente correto fornecer, de uma só vez, todas as versões existentes, pois o foco excessivo em aspetos gramaticais esvazia de conteúdo qualquer elemento que se pretenda ensinar, pelo facto de a sua integração num conjunto alargado de temas e de informações conduzir a uma dispersão da atenção. Do mesmo modo, o carácter expositivo e dedutivo deste tipo de abordagem repercute-se num desinteresse pela matéria e, conseqüentemente, no seu esquecimento. À medida que o tempo verbal em causa vai surgindo nos textos escritos, orais e noutros materiais, o mesmo será lembrado e o seu estudo perfeitamente enquadrado, tornando viável a sua aquisição.

Mediante a aplicação de alguns exercícios e o estudo de determinadas regras, o aluno é levado a descobrir novos elementos que compõem o puzzle gramatical, tornando esta componente mais interessante e a aprendizagem da língua desafiante. Através da leitura, da conversação e da escrita os alunos vão conseguindo evoluir sem que se apercebam concretamente dessa evolução. Existe, portanto, um trabalho individual intrínseco a cada aluno que deve ser estimulado pelo professor, indutor da descoberta gradual de novos conteúdos em língua.

Com o Aluno B foram trabalhados alguns exercícios dos Manuais Pedagógicos *Português XXI, Nível A1* (Tavares, 2012) e *Português XXI, Nível A2* (Tavares, 2013),

optando-se por verificar parte da Unidade 6 que retrata a utilização do Pretérito Perfeito Composto, juntamente com questões que se prendem com o tema da saúde e desporto (anexo I). Aplicou-se apenas parte da unidade, já que se elegeu a apresentação de um texto autêntico retirado do jornal nacional *O Público* sobre a importância da prática de exercício físico na saúde da população jovem e adulta (anexo II). Esta opção teve como principal causa a não utilização de um diálogo construído e fictício, muito recorrente nos manuais de PLE, mas a preferência por textos originais que possam ajudar o aluno a compreender melhor a língua, a adquirir mais vocabulário e a fomentar o debate em torno do tema em análise. Para o texto em observação foram preparadas perguntas de interpretação que pretendiam explorar o seu conteúdo, obrigando a uma reflexão em português, por parte do aluno, assim como a perguntas de carácter pessoal que apelavam a uma reflexão sobre si e sobre o tema em estudo.

Após este exercício de interpretação, avançou-se para questões relacionadas com o funcionamento da língua e a utilização do Pretérito Perfeito Composto, a partir de alguns exercícios retirados da unidade 6 do manual acima referido. Através das perguntas realizadas e da apresentação dos exemplos propostos no exercício 1 da mesma unidade, (Tavares, 2013: 82), o aluno conseguiu compreender na perfeição a utilização daquele tempo verbal, tendo resolvido com enorme facilidade o exercício 2. Este exercício parecia, à primeira vista, muito óbvio, correndo o risco de não se traduzir numa aplicação eficaz, contudo, acabou o mesmo por se mostrar bastante útil, na medida em que serviu para o aluno confirmar a ideia que construíra em torno daquele conteúdo gramatical. A tarefa seguinte pretendia fazer uma distinção entre o PPS e o PPC, devendo o aluno colocar algumas perguntas à professora, tal como objetivado pelo manual, no entanto, a professora orientou as suas respostas para uma transformação do exercício, que previa originalmente a realização de frases soltas, num diálogo improvisado em torno do tema em estudo.

O informante B teve, desde as primeiras aulas, o hábito de proceder ao registo escrito dos exercícios feitos em aula, bem como de notas sobre questões relacionadas com o funcionamento da língua que o ajudassem a compreender melhor a sua utilização e a progredir gradualmente na sua aprendizagem. Perante a ocorrência de formas verbais distintas, o aluno apelava, com alguma frequência, à sua conjugação, pela necessidade que sentia em perceber como uma determinada forma verbal se desconstruía pelos pronomes pessoais. No entanto, com os exercícios realizados para o PPC, não foi preciso recorrer à conjugação verbal, para o que terão contribuído as conjugações verbais que anteriormente

registara e estudara, as quais serviram de base à construção de frases corretas de uma forma mais autónoma.

A Unidade 11 do Manual *Português XXI, Nível A1* (Tavares, 2012: 174) (anexo I) abre com o registo escrito de fragmentos de uma entrevista de trabalho que o aluno deveria ouvir e colocar pela ordem correta. O aluno compreendeu o texto na sua totalidade, sendo-lhe facilitada a realização desta tarefa. A professora procedeu a algumas perguntas sobre o conteúdo do texto e, com recurso a um dos temas nele levantados, pediu ao aluno a sua opinião. Em concreto, falou-se na aula de português sobre a questão da desigualdade profissional entre homens e mulheres que deu origem a uma troca de ideias entre professora e aluno em torno de um tema social relevante. O aluno aproveitou, não só para rever alguns aspetos de língua, como, os pronomes de complemento, anteriormente focados, o vocabulário e a estrutura frásica, como também para debater assuntos pertinentes para a sociedade. O aprendente mencionou outras sociedades que conhece, ao mesmo tempo que ficou a saber um pouco mais sobre aquela onde reside atualmente. Temas como este, focados em questões sociais, que permitem estabelecer uma relação entre a língua e a realidade socioprofissional, são sempre muito úteis para os alunos em idade adulta, cuja perceção do mundo transporta para a aula de português uma motivação acrescida.

A aplicação dos exercícios referidos ao aluno B consubstanciou-se numa lógica de progressão em língua, tendo em conta os textos a trabalhar em aula, assim como as tarefas desenvolvidas. Em aulas anteriores, o aluno em causa procedia sempre à tradução dos textos para inglês, porque queria compreender todas as palavras que surgiam, de modo a perceber o texto na íntegra. Quando lhe era pedida a sua opinião, começava por falar em inglês, atitude constantemente contrariada pela professora que o compelia a proferir o seu discurso em português. De salientar que todos os apontamentos registados pelo aluno, o constante apelo ao abandono da prática da tradução dos textos para inglês, a insistência na prática da produção oral e a realização autónoma de exercícios indicados para trabalho de casa conduziram a uma evolução gradual da aprendizagem da língua portuguesa, que passou da tradução de diálogos oferecidos pelos manuais à leitura e discussão de textos informativos produzidos por jornais nacionais. Esta evolução no uso da língua, em especial no desenvolvimento de competências associadas à produção oral e à compreensão oral e escrita, acompanhou também a perceção do uso da língua na sua vertente gramatical, assim como a prática da produção escrita, fomentada desde a primeira aula.

O manual apresenta ainda um conjunto de exercícios de gramática sobre a aplicação do pronome de complemento direto, tendo sido sugerido ao aluno que tentasse realizar estes exercícios, de forma autónoma, e em ambiente exterior à sala de aula, como forma de rever esse conteúdo gramatical, trazendo para a aula apenas as suas dúvidas. Assim, desafiou-se o aluno a refletir sobre a língua e a tirar as suas próprias conclusões sobre alguns aspetos estruturais. Quando os alunos se enquadram num nível A2 de proficiência linguística, deverão ser chamados a explicar o modo como realizam determinados exercícios e o que os terá levado àquele resultado, ficando com mais tempo disponível para a discussão de ideias e para o fomento da produção oral e escrita, conducentes à comunicação em português em situações reais do dia-a-dia, quer sejam elas mais formais, relacionadas com o trabalho, quer sejam mais coloquiais, aplicadas a situações da vida familiar e pessoal.

Analisados os exercícios propostos pelos manuais citados, do ponto de vista da sua aplicação prática em contexto de sala de aula, confirma-se a ideia, atrás referida, da insistência no estudo e prática de conteúdos gramaticais que surgem quase separadamente dos textos propostos, ocorrendo estes últimos a reboque dos conteúdos de língua. Esta separação nota-se, por exemplo, quando aplicamos exercícios como a construção de frases soltas já muito afastadas do texto inicialmente analisado.

A coleção de manuais com o título de *Português XXI* (Tavares, 2012/2013) assume uma estrutura diferenciada dependendo dos níveis de proficiência linguística implicados. Nos níveis de proficiência intermédios, e a partir do nível A2, o manual opta pela apresentação, no início de cada unidade, de um texto escrito com vista à sua prévia audição, seguido de outros textos, centrados em aspetos da cultura portuguesa, muitas vezes, extraídos de fontes como jornais, revistas e sítios da internet. Não obstante a preocupação com a inclusão de textos autênticos, mais exigentes do ponto de vista da sua compreensão, corrobora-se a ideia, já aludida, de alguns exercícios práticos, em especial os que pretendem fazer uma revisão da matéria dada em cada unidade, não encontrarem eco nos exercícios apresentados anteriormente, levando a que o objetivo de consolidação de conhecimentos não seja totalmente atingido.

A falta de coerência, muitas vezes, observada nos manuais de PLE, quer pela excessiva apresentação de exercícios, com o intuito de trabalhar a componente gramatical, quer pela fraca alusão a elementos culturais, poderá prejudicar o processo de ensino-aprendizagem, por não existir um balanço equilibrado entre os diversos tipos de conteúdos a transmitir e as tarefas a realizar. Outra nota a realçar prende-se com uma escassez da

ocorrência de exercícios vocacionados para o funcionamento da língua, à medida que se aumenta o nível de proficiência linguística, o que poderá ter também um efeito indesejável no aluno que sente essa lacuna.

Logicamente, o mais correto será proceder-se a uma prática pedagógica que una as duas componentes, pois o aluno de PLE precisa de ambas para poder aprender a língua nas suas diversas vertentes. Importa lembrar que os conteúdos gramaticais nunca são referenciados uma única vez, porquanto à medida que falamos e lemos somos sempre chamados a utilizar vários aspetos linguísticos que, necessariamente, se repetirão. O principal objetivo será, pois, o de progredir na aprendizagem e compreensão da língua e não o de recorrer a temas estanques, sem um referente contextual.

Como vimos, os manuais disponíveis no mercado português, adotam, na sua maioria, exercícios estruturais dos quais fazem depender os textos a apresentar (Tavares, 2008: 43). Este tipo de manuais servirá os objetivos de um professor que não pretenda colocar a tónica no aprendente e nas suas necessidades de comunicação, apostando em metodologias de ensino mais tradicionais. Um professor que age de uma forma que podemos definir como extemporânea, parece demitir-se daquela que deverá ser a sua função enquanto ensinante de uma língua estrangeira, a de planificar os conteúdos e atividades a desenvolver, organizar as suas aulas e analisar os seus alunos para que as atividades, por si elaboradas, sejam adequadas às características dos mesmos.

Para que o desenvolvimento da competência comunicativa em língua se faça, é fundamental o recurso a textos autênticos que representem a cultura do país tal como ela é, permitindo ao aluno uma imagem do local onde reside correspondente à realidade e não a uma suposta realidade contida em textos forjados e adaptados pelos autores dos manuais.

Tendo em atenção a análise concretizada aos três exemplares referenciados, podemos concluir pela possibilidade de o professor não seguir um único manual, como aconteceu com o exemplo tratado acima e eliminar exercícios que pareçam inadequados aos seus alunos, conforme verificado nos exemplos dados. Todavia, esta atuação não será, só por si, suficiente, pelo facto de não dever o professor assumir esse tipo de material didático como a única base de preparação das suas aulas.

O manual, conforme afirma Tavares (2008), tem um papel importante na aprendizagem de uma língua estrangeira, pois dele também se irá apropriar o aluno, retirando daí uma imagem da cultura do país onde reside. De qualquer modo, o professor tem um papel relevante no sucesso do ensino-aprendizagem de uma língua, para o qual

muito contribui o uso que fará dos manuais disponíveis. Séférian (1995), citado por Tavares (2008: 46), afirma que “good books are not enough. We know that teaching materials can be used in a variety of ways and that its value depends more on the attitude of the teacher than even on the content”.

A viabilidade e eficácia do plano de intervenção que cada professor deve sempre elaborar, para o qual contribuem a avaliação dos alunos e a sua própria reflexão, deverá assentar na intencionalidade e organização de um conjunto de ações fundamentais para a definição da sua estratégia de ensino (Mateus & Solla, 2013).

O aluno representa um papel de ator social, a quem incumbe a realização de tarefas que não vislumbram apenas o desenvolvimento linguístico, mas uma aprendizagem centrada em circunstâncias e ambientes que o rodeiam. A escolha de materiais autênticos permite conjugar as duas vertentes, a de língua e a de contexto (Mateus & Solla, 2013: 416).

2.2. Unidade Didática aplicada aos alunos C e D

Conforme mencionado no QECR (2001: 12), importa que todos os implicados na organização da aprendizagem de línguas baseiem o seu trabalho nas motivações, características e recursos dos aprendentes, de modo a poderem responder a questões que se relacionem com o que estes “precisam de fazer com a língua; o que precisam de aprender para serem capazes de usar a língua (...); o que os leva a aprender uma língua; qual a sua idade, sexo, meio social e grau académico”. Às características dos alunos, juntam-se outras, de grande relevância para o professor, tais como a sua experiência pedagógica, o acesso a manuais e a obras de referência, os saberes e capacidades nesta área, os suportes audiovisuais e informáticos disponíveis, assim como o tempo disponível para dar as aulas. Todos estes vetores contribuem para o sucesso ou insucesso da aprendizagem da língua e a todos é preciso dar importância.

No caso do ensino a adultos é igualmente relevante a necessidade de se perceber o estatuto socioeconómico dos mesmos e, principalmente, as suas motivações para a aprendizagem da língua. Revela-se extremamente importante que as aulas assumam um carácter funcional para o aluno na perspectiva de poderem as mesmas traduzir-se numa utilização diária eficaz.

Quando se fala em ensino de PLE, pensa-se, de imediato, nos muitos alunos em idade escolar que integram o sistema nacional de ensino, para os quais ainda é notória a falta de materiais de apoio (Mateus & Solla, 2013). Na abordagem a um grupo de aprendentes em idade adulta, esses materiais tornam-se ainda mais escassos, havendo uma tendência para o cumprimento de um determinado manual pedagógico.

Mateus & Solla (2013: 25) referem que “Os alunos têm diferentes origens, diferentes línguas maternas, diferentes tempos de permanência em Portugal e diferentes níveis de português”, não sendo um único manual passível de abarcar todos esses elementos.

As atividades desenvolvidas deverão consistir na apresentação de sequências subordinadas a diversos temas gerais relacionados com a história, a cultura e a sociedade, com apelo à incorporação dos diversos contextos que rodeiam os alunos. Por outro lado, a opção pela concretização de sequências didáticas apregoa o desenvolvimento de temas que ajudem o aluno a progredir na aprendizagem da língua sem se emaranhar em conteúdos soltos e desconexos.

Defendem-se, assim, aulas mais focadas na aprendizagem e menos no ensino, em que o professor atua como facilitador das aprendizagens dos alunos, abandonando a imagem de mero difusor de conhecimentos. Os alunos são levados à descoberta, à curiosidade pelos temas e à procura de saber mais e melhor (Mateus & Solla, 2013: 27).

Objetivos da Unidade Didática

A concretização da presente unidade didática consubstanciou-se em aspetos como o conhecimento da cultura portuguesa, com particular enfoque em questões da atualidade viradas para o mundo empresarial e económico do país. Do ponto de vista temático, a questão abordada teve como principal objetivo o de ir ao encontro dos interesses do público-alvo, alunos em idade adulta que se encontram a viver e trabalhar em Portugal e exercem funções de chefia em empresas multinacionais.

De frisar que esta temática se encontra devidamente enquadrada no contexto global das aulas, nas quais foram abordadas questões relacionadas com algumas tradições portuguesas de índole popular, como a comemoração dos Santos Populares, a gastronomia, os jogos tradicionais, assim como temas relacionados com o dia-a-dia dos portugueses e com convenções culturais. De modo a dar sequência a temáticas relacionadas com o

conhecimento da cultura portuguesa no seu todo, a unidade didática desenvolvida elegeu temas da atualidade portuguesa e da sua situação económica e financeira. A par de uma visão do país, que não se fica apenas pelos seus costumes e tradições populares, surge a ideia de focar aspetos relacionados com investimento e criação de empresas.

Enquanto atividades a desenvolver, objetivou-se o progresso na componente oral, quer do ponto de vista da compreensão, quer da produção, através da promoção do diálogo, apenas possível entre professora e aluno, por se tratar de ensino individualizado. Os enunciados escritos serviram de base à promoção de momentos de compreensão escrita e de interpretação, essenciais no ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Este tipo de exercício tem como objetivo o aumento de vocabulário e a relação entre a oralidade e a escrita, já que os alunos revelam sempre dificuldades na pronúncia correta das palavras, existindo a necessidade de uma insistência em exercícios que permitam estabelecer uma relação entre aquilo que ouvimos e o modo como escrevemos. A produção escrita foi pensada como forma de consolidar conhecimentos e de desenvolver também esta competência, igualmente necessária à progressão dos alunos nas restantes. Numa perspetiva de língua, as aulas aqui propostas pretenderam estabelecer uma associação entre conteúdos temáticos, por implicarem o conhecimento de temas e permitirem uma visão global do país, da sua história e da sua cultura, e linguísticos, por fornecerem estas as ferramentas necessárias ao uso correto da língua, essenciais para a evolução dos alunos enquanto falantes ativos de português.

2.2.1. Planificação da Unidade Didática

As Competências a Desenvolver

O QECR (2001: 29) refere que a aprendizagem de uma língua trabalha elementos próprios do indivíduo, enquanto ser humano e social, fazendo com que incida sobre “um conjunto de competências gerais e (...) competências comunicativas em língua”. O processo de ensino-aprendizagem tenderá, sob esta perspetiva, a desenvolver muito mais do que elementos estruturais da língua, pois esta terá a pretensão de poder fazer parte do dia-a-dia de cada indivíduo numa dada sociedade. Deste modo, os conteúdos a transmitir, deverão adequar-se a um conjunto de domínios transversais ao uso da língua, a que se associam determinados processos linguísticos, responsáveis pela definição de estratégias a seguir e de tarefas a realizar.

É baseando-se neste princípio geral que se rege a presente unidade didática, a qual teve em mente a definição de competências gerais, assim como de competências comunicativas em língua, relacionadas com as características dos alunos, com o contexto, a sua idade e os seus interesses. Uma unidade didática, tal como determina o pressuposto que lhe é inerente, corresponde a um elo de ligação entre os alunos, os temas a tratar, os domínios a desenvolver, as estratégias de aprendizagem e as tarefas a concretizar.

Entre as competências gerais a explorar, tornou-se necessário focar aspetos que se prendessem com a experiência dos alunos, enquanto indivíduos a integrar numa sociedade diferente da sua. A este conhecimento partilhado do mundo entre professor e aluno, somou-se outro, mais formal, relacionado com a própria língua e o seu estudo. A troca de diferentes visões do mundo, em conjugação com o ensino-aprendizagem de uma dada língua, ganha ainda maior relevância quando trabalhada com um público-alvo em idade adulta, cuja necessidade de integração na sociedade é premente. Estes alunos precisam da língua para comunicar no seu dia-a-dia e no seu trabalho, da cultura, para que possam perceber melhor o meio em que desenvolvem a sua atividade e do conhecimento de aspetos socioeconómicos, relevantes para a área profissional em que se encontram. No caso dos alunos acima descritos, este último ponto é extremamente importante, dada a função profissional que ocupam e a necessidade de estarem sempre informados sobre o que se passa em seu redor, pois parte da sua atividade será condicionada por aspetos económicos, sociais e culturais do país.

Muitas vezes, são os próprios alunos que sugerem textos publicados em jornais ou revistas, relacionados com a sua área de negócio ou simplesmente com aspetos extraídos da situação económica vivida no momento. A pensar nesta situação, foram tidos em linha de conta temas relacionados com a atualidade em Portugal e, em especial, com o seu desenvolvimento económico e as suas potencialidades face ao mundo global em que se insere. Apela-se ao conhecimento empírico dos alunos para que se fomente outros relacionados com o país, a cultura e, obviamente, a língua.

Numa lógica de fomentar a competência comunicativa em língua, as aulas aqui desenvolvidas integram as três componentes que a compõem, a linguística, a sociolinguística e a pragmática, ligadas entre si numa ótica de conciliar as várias vertentes da língua traduzidas em exercícios cujo fio condutor corresponde ao conteúdo temático a tratar. Do ponto de vista linguístico, as aulas preveem o incremento do léxico de interesse para os alunos, assim como a prosódia e a pronúncia. O aluno é levado a pensar no modo

como deverá organizar as ideias em português para que o seu discurso seja perceptível e correto. A escolha de temas concordantes com a área profissional dos alunos ajuda a elevar a importância dada à língua, potenciadora de uma motivação acrescida para a sua apropriação, com resultado numa maior predisposição para o desenvolvimento da componente linguística, no seu todo.

Salienta-se, no caso em particular dos dois alunos em análise, a sua orientação para a aprendizagem de línguas, dado que ambos já dominam outros idiomas, além da L1, como o inglês, o espanhol, o francês e o italiano. Ainda que exista entre eles diferenças quanto à progressão na aprendizagem do português, é notória a capacidade e a facilidade na compreensão de algumas regras intrínsecas ao seu uso, a que podemos associar o conhecimento de outras línguas românicas ou, simplesmente, a prática desenvolvida na aprendizagem de diferentes idiomas.

Ao progresso na componente linguística, soma-se o desenvolvimento de competências sociolinguísticas, nomeadamente a relação óbvia estabelecida entre o domínio da língua e a sua utilização no dia-a-dia profissional, a que se acresce uma série de elementos provenientes das convenções sociais e das características inerentes à sociedade portuguesa. Elementos estes detentores de uma enorme acuidade para alunos oriundos de países com hábitos culturais e convenções sociais distintas.

Finalmente, revela-se pertinente o desenvolvimento da competência pragmática, através da promoção da interação entre professora e aluno sobre os temas em análise, com recurso à discussão e debate de ideias. Será promovido o uso funcional de elementos linguísticos, com recurso ao vocabulário aprendido e à compreensão das estruturas corretas em português. É expectável que um aluno, nesta fase, já consiga proceder à correção imediata de erros cometidos oralmente.

As aulas constantes da presente Unidade Didática integram atividades como a receção, a produção, a interação e a mediação, uma vez que se prevê a leitura de textos escritos, a audição e a visualização de vídeos, bem como a interpretação de enunciados, a produção oral com a defesa de opiniões, a apresentação de argumentos, e, finalmente, a produção escrita como consolidação dos conteúdos aprendidos, quer linguísticos quer temáticos. A interação entre professora e aluno pretende desenvolver a capacidade comunicativa, obrigando este último a construir mentalmente o seu discurso antes de o proferir. Este exercício, aparentemente simples, pressupõe sempre um trabalho complexo cognitivo de conciliação entre os vários aspetos que compõem a língua, exigidos aquando

do uso da linguagem oral. Os alunos estrangeiros que se encontram a trabalhar em Portugal têm como principal objetivo o desenvolvimento da oralidade para poderem comunicar com quem os rodeia, devendo esse tipo de competência ter uma presença recorrente nas aulas.

Também as atividades de mediação como a interpretação, a tradução e a paráfrase são importantes nas aulas de língua estrangeira, porque permitem uma melhor perceção dos enunciados orais e escritos, em paralelo com a evolução que se pretende da língua, quer na produção oral, quer no conhecimento morfosintático. No entanto, cada uma das atividades mencionadas deve ser vista como um dos elementos a promover em aula, não podendo cada uma delas ocupar a maior parte do tempo letivo disponível, sob pena de se cair na repetição de uma dada estratégia. O aluno poderá assumir este tipo de abordagem como um hábito confortável para si, o que poderá ter, a longo prazo, repercussões negativas numa desejável evolução em língua. Importa fomentar o desafio e aumentar gradualmente a dificuldade dos exercícios a apresentar, cuja preocupação deverá estar refletida nos textos utilizados e nos materiais preparados.

O QECR (2001: 37) acrescenta que “a comunicação e a aprendizagem envolvem a realização de tarefas que não são unicamente linguísticas (...) [pois] exigem, por parte do sujeito, o uso de estratégias na comunicação e na aprendizagem. Na medida em que a sua realização envolve atividades linguísticas, estas tarefas requerem o processamento de textos orais e escritos.” Este tipo de material representa o ponto de partida para as restantes atividades em língua, as quais incluem momentos de compreensão e interpretação, momentos de interação verbal, de produção oral e de produção escrita, ocupando os mesmos um papel central na aula que não pode ser negligenciado.

Os textos escritos, escolhidos para a unidade didática trabalhada com os alunos C e D, tiveram na sua base uma atenção especial ao tema a tratar e à sua relação com outros temas abordados em aulas anteriores. Importa que um curso de línguas possa ter um fio condutor que promova uma evolução gradual à medida que são tratados diversos conteúdos relacionados com a cultura e a história do país. Em primeiro lugar, é preciso atentar às características dos alunos e perceber que matérias deverão ser consideradas. Seguidamente, será pertinente considerar o nível de proficiência dos alunos para que possam ser escolhidos enunciados e atividades adequadas. Finalmente, importa selecionar os conteúdos linguísticos, cuja preocupação contemplará a evolução na aprendizagem da língua portuguesa, a relação com os temas tratados e a capacidade do aluno para a sua perceção (QECR, 2008).

Estratégias de Aprendizagem

Os textos e vídeos escolhidos para a Unidade Didática apresentada centram-se em temas relacionados com a inovação empresarial, a criação de empresas em Portugal e o desenvolvimento económico, numa perspetiva apelativa que exhiba aos alunos aspetos positivos do país. No caso em concreto, optou-se por textos que tratassem assuntos relacionados com a existência de empresas inovadoras estabelecidas no mercado nacional e internacional. As aulas concebidas para esta unidade didática intuíram a observação de produtos inovadores 100% nacionais, numa lógica de dar a conhecer aquele tipo de realidade de que os jornais nem sempre falam.

Em sessões anteriores foram salientados temas relacionados com o que ver e fazer em Portugal, algumas tradições populares e a gastronomia típica portuguesa. As aulas integradas na atual Unidade Didática pretendem mostrar aos alunos uma realidade mais moderna, inovadora e criativa, que lhes permita uma visão mais completa daquilo que o país tem para oferecer. O vídeo em língua inglesa, apresentado aos alunos no início da primeira aula, assume uma função introdutória ao tema a tratar, com o qual os alunos serão levados a transmitir a ideia que têm do país. A imagem que se tem de Portugal passa, muitas vezes, pela falta de inovação e de investimento, visão que estas aulas pretendem contrariar.

Para que seja possível a associação entre competências em língua e temas gerais retirados do quotidiano, é preciso que o professor defina um conjunto de estratégias de aprendizagem, que deverão estar refletidas nos materiais a utilizar. Deste modo, a presente Unidade Didática concebeu para as suas aulas processos de aprendizagem cognitivos e metacognitivos, focados em momentos de aquisição de conteúdos linguísticos e temáticos diversificados, com o objetivo de fomentar o desafio, a curiosidade e a motivação para aprender.

Relativamente a processos cognitivos de aprendizagem, foram pensadas estratégias de inferência, prevendo momentos de descoberta, como acontece no vídeo a que o aluno assiste no início da primeira aula e na apresentação de um produto português inovador. O aluno é levado a imaginar o tipo de produto em causa, assim como a sua função, sendo a confirmação dada após esta tentativa de descoberta, mediante a apresentação de um Spot publicitário produzido pela empresa em foco. Associada à estratégia de inferência, surge uma estratégia de transferência de informação a partir de uma realidade para outra, contida

em exercícios onde se prevê a relação de informação já adquirida a imagens dadas, com vista à concretização automática de analogias por parte dos alunos.

A aprendizagem de itens gramaticais, como o estudo da voz passiva, em conjugação com os textos informativos, a verificação do pronome relativo, assim como a correta utilização das diferentes classes de palavras na produção de enunciados orais e escritos, introduzem uma estratégia de dedução. A abordagem de regras gramaticais, associadas ao uso correto da língua, deverá integrar as atividades segundo um nexo causal entre os conteúdos temáticos tratados e o tipo de texto utilizado. Não importa debitar matéria com a finalidade de se proceder a uma memorização, mas exibir aos alunos informações relevantes em língua, devidamente contextualizadas.

No final da aula será sempre desejável que o aluno possa recorrer a estratégias cognitivas que impliquem a sumarização de tudo o que for tratado, assim como a avaliação do que terá conseguido reter. O exercício pretendido na segunda aula, com a construção de uma nuvem de palavras, integra este tipo de estratégias vocacionadas para a sistematização de alguns conceitos destacados durante a aula.

A estratégia social de cooperação encontra-se presente nestas aulas de forma sistemática, já que a ela se recorre sempre que é pedida ao aluno a sua opinião, estando patente uma troca de ideias que se constrói sob a égide de um diálogo rico em informações e pontos de vista proferidos em língua portuguesa. Neste campo, o professor deverá interagir o mais possível com o aluno, não só enquanto transmissor de conteúdos em língua, mas também de ideias críticas e contra argumentos, com vista ao desenvolvimento discursivo por parte do aluno. O professor não poderá assumir-se apenas como aquele que conduz o discurso, coloca questões ou solicita informação, mas proferir as suas opiniões sobre os diversos temas da atualidade e informações pertinentes sobre o seu país que possam ser suscitadas em aula.

Enquanto estratégias de metacognição, prevê-se, logo no primeiro exercício, a atenção seletiva em palavras-chave e expressões que o aluno retirará do vídeo em inglês e que deverá apresentar em português, mediante um exercício que conjuga tradução e interpretação. Esta é uma estratégia presente em todos aqueles exercícios em que é pedida ao aluno a seleção de ideias, palavras ou frases principais associadas a determinados temas que se pretende aprofundar. A mesma é abrangida pela análise dos restantes enunciados, escritos ou orais, disponibilizados durante as aulas vertidas para o presente estudo.

As aulas de PLE caracterizam-se por fomentarem a produção oral e escrita com base em textos, vídeos e imagens, como forma de promover a progressão na aprendizagem da língua. Este tipo de exercício, a que qualquer professor recorre muito frequentemente, tem na sua origem o desenvolvimento de estratégias de planificação, já que o aluno deve organizar as suas ideias com vista a uma apresentação perceptível aos seus ouvintes. Verifica-se, nas aulas aqui desenvolvidas, este tipo de estratégia mediante a apreciação que o aluno deve fazer aos estímulos visuais apresentados, bem como na elaboração de comentários e na defesa de opiniões sobre os temas versados.

Quando são delineadas estratégias de aprendizagem a aplicar em aula, ponderam-se, igualmente, as fases por que se estenderão as atividades pretendidas. O método CALLA¹⁴ define cinco fases por que devem passar os alunos enquanto são convidados a desenvolver um conjunto de tarefas. São elas a “*Preparation*” para o tema a tratar, que, no exemplo dado acima, é fomentado no início da primeira aula com a apresentação do vídeo em inglês e de uma imagem de um produto português, cuja função não é perceptível à primeira vista. Esta fase é muito importante para prender a atenção do aluno e fomentar a curiosidade que o motivará para os restantes exercícios. Segue-se a fase definida como “*Presentation*”, responsável pela apresentação de novas informações, como a visualização de um Spot publicitário, de imagens sobre produtos portugueses e de reportagens televisivas, assim como a leitura de textos escritos.

A estes estímulos segue-se a “*Practice*” que prevê a concretização de exercícios aliados aos enunciados apresentados anteriormente, com os quais se pretende que o aluno analise e interprete, defenda a sua opinião, produza textos criativos em português e responda a questões do foro gramatical. Estes exercícios serão responsáveis pela aquisição de novos conteúdos em língua, quer sejam eles relativos ao léxico ou a regras gramaticais. Após a realização destas atividades, o aluno será levado a verificar o que terá retido e a identificar as dificuldades sentidas na resolução dos exercícios. É neste momento que se promove uma “*Self-evaluation*”, segundo o método CALLA. Os alunos adultos têm a autonomia de perceber concretamente os conteúdos em que sentem mais dificuldade e pedem ao professor uma melhor explicação dos mesmos para que esses possam ser devidamente assimilados. Esta atitude contempla uma prévia autoavaliação feita pelo aluno, quase de forma automática.

¹⁴ Disponível em: <http://calla.ws/>

Finalmente, será necessário que a evolução em língua se faça, mediante uma “*Expansion*” de conhecimentos para outras áreas do saber e para a vida social e profissional dos alunos. Nas aulas em análise neste estudo, o tema tratado permite a expansão dos conhecimentos adquiridos para a realidade em que os alunos se encontram, dando-lhes o incentivo para tentarem obter mais informação sobre empresas portuguesas de sucesso e sobre produtos inovadores presentes no mercado nacional.

2.2.2. Apresentação da Sequência Didática

Conforme se poderá observar na planificação incluída no anexo III, a primeira aula tem início com uma atividade em que se prevê a definição do tema a tratar, através da apresentação de um video extraído do programa televisivo “Shark Tank”, a partir do qual o aluno terá de referir as ideias que para ele são as mais importantes face ao visionado, recorrendo a vocabulário previamente adquirido. O video é apresentado em inglês, de modo a obrigar o aluno a fazer o exercício contrário ao que é habitual, a passagem de inglês para português. O aprendente deverá dar a sua opinião sobre o que assiste no video, cujos detalhes serão escolhidos por si. O professor apresenta depois outro estímulo visual, de modo a conduzir o aluno ao tema pretendido, vertido na utilização da imagem de um produto concebido por uma empresa portuguesa, ao qual o aluno deverá atribuir uma funcionalidade.

O produto em análise, produzido pela empresa Gumelo, refere-se a um pacote para a produção doméstica de cogumelos, cuja ideia se encontra implementada no mercado, contando já com a atribuição de um prémio pela inovação e criatividade. O aluno poderá conseguir ou não adivinhar do que se trata, pelo que será apresentado um pequeno *spot* publicitário, feito pela mesma empresa, onde é revelada a função e o modo de preparação do produto em causa. Neste momento, serão colocadas questões ao aluno sobre a sua opinião enquanto consumidor e enquanto investidor (anexo IV). Alcançado o tema que irá percorrer as duas aulas previstas, a segunda atividade visa a leitura, compreensão e interpretação de uma notícia retirada do sítio www.boasnoticias.pt sobre o programa “Portugal sou eu”, onde são referidas empresas portuguesas que nasceram, tal como a anterior, de ideias criativas. O aluno comenta o texto e transmite a sua opinião sobre o país e sobre a capacidade deste em inovar e em crescer economicamente. O mesmo texto servirá de base ao estudo da construção passiva, tendo em consideração a presença deste tipo de estruturas em textos jornalísticos.

O exercício que se segue apresenta um formato mais dinâmico, pois a partir de uma mostra de produtos portugueses, o aluno deverá recordar algumas tradições anteriormente estudadas, relembrar o caso das empresas apresentadas na aula e proceder à seleção de um desses produtos para a construção de uma ideia, no sentido de poder simular uma apresentação ao “Shark Tank” português. Tendo em consideração as características dos alunos em estudo, estes poderão optar por ser mais ou menos criativos, reinventando o produto ou pensando simplesmente numa forma de o expor com vista à obtenção fictícia de um investimento financeiro. O professor deverá colocar questões, de modo a conduzir o processo e a não permitir que se caia num silêncio indesejável. Será pertinente que o ensinante intua que nem todos os alunos são recetivos a atividades que apelam à criatividade, pelo que é muito importante não ficar preso a um único tipo de resposta, sob pena de ver os objetivos traçados para aquela atividade falharem.

A segunda aula, integrada nesta unidade didática, introduz um elemento novo quanto à existência de produtos inovadores no mercado, através da visualização de uma reportagem sobre a empresa Science4you, em que o seu fundador discursa sobre o modo como surgiu a ideia de um produto virado para a união entre a pedagogia e o lúdico e o que terá estado na base do sucesso alcançado presentemente pela empresa. Esta atividade introduz o conceito de “internacionalização”, relevante quando a temática em estudo versa sobre crescimento económico.

De modo a que o aluno possa acompanhar, mais facilmente, a reportagem, ser-lhe-á fornecido um guião de escuta ativa que lhe permitirá o foco nas ideias principais. Após o debate de ideias associadas às questões da internacionalização, do empreendedorismo e da globalização, será exibida a imagem de uma “nuvem de palavras” criada pela professora com o recurso à plataforma informática *Word it out*. A partir da imagem visionada, o aluno deverá selecionar uma ou mais palavras com as quais identifica a empresa retratada acima, devendo proceder à realização de um exercício idêntico com recurso a vocábulos que se relacionem com os anteriores, de modo a que o conjunto de palavras, integrado na nuvem inicial, possa ser complementado. O registo das suas palavras será feito num campo especialmente preparado para esta atividade incluído no PPT. O presente ficheiro em .pptx será enviado ao aluno, após o término da aula, através de correio eletrónico, para que este possa transpor as palavras, que entretanto registou, para a Plataforma Informática *Word it out*, a cujo *link* também será possível aceder através do mesmo ficheiro. A opção pela

concretização desta tarefa serve o propósito de fomentar a utilização das tecnologias da informação, em conjugação com a autonomia dos alunos.

Uma vez que a reportagem permite tratar, para além da questão relacionada com a inovação e o desenvolvimento económico, a importância da pedagogia aliada à questão lúdica e aos brinquedos para crianças, torna-se interessante debater a pertinência de podermos oferecer às crianças este tipo de brinquedos que as ajudarão a aprender mais sobre a forma como determinados aspetos da natureza acontecem. Associada a esta ideia, de compra de materiais pedagógicos e lúdicos, está a velha temática do consumismo, em especial na época natalícia. É quase obrigatório salientar o consumo de massas quando se discute a oferta de brinquedos, mesmo que estes tenham como objetivo a promoção do conhecimento científico. No entanto, o caminho escolhido para tratar esta matéria será um pouco distinto daquele que seria de esperar, sendo dado ao aluno um texto retirado de um blogue que apresenta o lado positivo do consumo, sem o qual as empresas não subsistiriam. Uma sociedade consumista é uma sociedade que prosperou ao longo dos anos e permitiu, a todos os cidadãos, a capacidade de poderem adquirir os produtos de que necessitam, a par de outros de que gostam. Falamos de consumo, mas falamos também de empresas e de oportunidades, de evolução económica e social. Este exercício permite que se faça, no final da unidade didática, um balanço de toda a matéria dada e dos conceitos nela implicados. Do ponto de vista linguístico, o texto em causa servirá para o estudo da utilização do “que” relativo a que o seu autor recorre frequentemente.

Ainda no que se refere ao exercício acima destacado, será solicitado ao aluno o registo escrito de um comentário a uma frase extraída do texto, como forma de consolidação da matéria e também de promoção desta competência em língua, necessária para a verificação de construções frásicas e aplicações de regras gramaticais em português. O aluno vê, neste tipo de tarefas, uma forma de corrigir os seus erros e de analisar algumas estruturas anteriormente estudadas. Note-se que existem alunos, como o caso do informante B, anteriormente referido, que procede ao registo dos exercícios como estratégia individual de aprendizagem, contudo, também existem alunos que julgam não ser necessária a produção escrita. Estes alunos veem na expressão oral a única competência necessária à aquisição da língua, associada a um desenvolvimento mais rápido do discurso oral e de vocabulário. O papel do professor será sempre o de avaliar quais os exercícios que deverão ter uma componente escrita e aqueles que pretenderão apenas uma vertente oral. Será preferível que as aulas de português incluam os dois tipos de atividades, para que ambas as

competências sejam desenvolvidas e também para que o aluno associe a linguagem oral à escrita, não só através da leitura, mas também mediante o exercício contrário, que será o de refletir sobre as palavras foneticamente para lhes associar, *a posteriori*, um registo gráfico.

2.3. Análise e Interpretação dos Resultados Obtidos com os alunos C e D

Quando o professor prepara aulas fundamentadas em materiais destinados aos seus alunos, tendo em conta os seus interesses, a área profissional e os gostos pessoais, a probabilidade de obter sucesso será, com certeza, superior, uma vez que todos os exercícios são estudados e planeados para um determinado grupo-alvo. De qualquer modo, existem sempre alguns materiais que merecem um aperfeiçoamento após a sua aplicação em contexto de sala de aula, já que é apenas nesta fase que se pode avaliar a sua eficácia. É muito importante que o professor se assuma como um constante aprendiz, preocupado em melhorar estratégias e em produzir enunciados cada vez mais apropriados aos seus alunos. O ensino-aprendizagem é um processo de desenvolvimento pessoal e profissional recíproco entre quem ensina e quem aprende. A ideia de um professor sábio, visto unicamente como aquele que é capaz de transmitir conhecimentos, já não existe, devendo o mesmo ter um papel obrigatório enquanto veiculador de diversos saberes, mas também enquanto recetor de informação, que se refletirá numa progressiva e melhorada adequação dos seus métodos de ensino.

A análise que se segue é representativa da aplicação em aula de um conjunto de materiais produzidos propositadamente para dois alunos, detentores de alguns elementos em comum, nomeadamente, o conhecimento de línguas e as necessidades de aprendizagem, de acordo com a sua área profissional e a permanência no país.

O primeiro exercício proposto aos alunos, de acordo com a planificação previamente elaborada (anexo III), cumpriu o objetivo pretendido, na medida em que se assumiu na perfeição como fator surpresa. O aluno C considerou a ideia de um video em inglês bastante interessante por facilitar a sua compreensão, cuja atitude se refletiu num momento em aula bastante descontraído e motivador. Enquanto assistia ao video, o aluno seguia o guião de atividades e ia tirando notas para poder organizar as suas ideias e responder às perguntas formuladas. É curioso ver que exercícios como os pretendidos nestas aulas, caracterizados por fugirem aos que tradicionalmente são usados no ensino de línguas estrangeiras, se refletem num crescendo de entusiasmo por parte dos alunos adultos. Com o aluno D foi utilizado o mesmo exercício, embora de um modo distinto, o video foi

apresentado sem que fossem transmitidas as perguntas às quais o aluno teria de responder, procedendo-se depois a um diálogo em torno do vislumbrado, onde o mesmo incluiu uma explicação sobre o modo como se processa um negócio que implique investimento financeiro. As perguntas incluídas no guião de atividades foram enquadradas no diálogo proporcionado pelo tema contido no vídeo.

O conhecimento de línguas, por parte dos alunos, pode conduzir à construção de diferenciados materiais, a que se somam outros fatores como é o caso de algumas características a eles inerentes, nomeadamente aspetos relacionados com a sua personalidade. Estes elementos, responsáveis por serem os grandes diferenciadores dos alunos, assumem um papel fundamental na forma como os materiais são apresentados e na sua aplicação em aula.

A apresentação da empresa Gumelo primou pela novidade do tema exposto, visto que os alunos ainda não conheciam este produto. Foi particularmente interessante o modo como ambos os aprendentes reagiram ao artigo apresentado. O aluno C considerou a ideia muito original e divertida, em especial para fazer a experiência em casa com o seu filho. Quando foi questionado sobre a possibilidade de alguns dos empresários do programa televisivo, a que assistira previamente, poderem investir num produto deste género, o mesmo respondeu afirmativamente, dada a inovação, criatividade e originalidade do mesmo. O aluno D considerou a ideia original, porém não vislumbrou como apelativo o conceito subjacente, pelo facto de se tratar de algo produzido numa caixa em vez do seu habitat natural. Acrescentou que jamais compraria o produto, que o mesmo não é muito vendável e que os empresários do programa visto anteriormente nunca investiriam neste tipo de artigos.

As primeiras atividades serviram para trabalhar a oralidade, por obrigarem os alunos a produzirem enunciados orais com vista à defesa pessoal de opiniões. Os aprendentes em estudo fazem constante uso da língua espanhola em atividades onde se pressupõe a prática desta competência. É, portanto, de relevar momentos de expressão oral que os obriguem a uma organização mental do discurso em português e que permitam ao professor a correção imediata dos erros cometidos, com espaço para a explicação do uso de algumas construções frásicas e da revisão concernente à pronúncia e prosódia de alguns vocábulos.

A leitura do texto escrito, com destaque para fatores de inovação em Portugal, permitiu o conhecimento da forma como projetos do género são implementados no país, assim como a percepção de que também existem em Portugal empreendedores com ideias

originais. O texto em análise, em conjugação com o produto anteriormente apresentado, proporcionou a ocorrência de um diálogo em torno de questões de carácter político e económico de grande preocupação, em especial, para o aluno D. Este aluno considera que tanto Espanha (seu país) como Portugal passam por momentos bastante complexos devido a incorretas posições políticas com consequências no fraco apoio ao empreendedorismo. À pergunta “acha que existem empreendedores em Portugal?” o aluno C respondeu afirmativamente sem hesitar, dando como exemplo as 1000 empresas referidas na notícia, enquanto o aluno D referiu de imediato a sua discordância.

O resultado verificado no exercício anterior, no qual foi possível obter, por parte dos dois alunos, diferentes opiniões sobre o país, concorre para questões a que o professor de língua deverá sempre atentar, relacionadas com a nacionalidade, a situação profissional e social dos aprendentes, assim como preocupações de ordem política e económica. O professor de LE saberá de antemão que a discussão de temas, como os que integram a unidade didáctica em análise, poderá fomentar um debate de índole política, no qual será chamado a intervir, devendo ter a preocupação de preparar previamente a sua opinião. O professor cumpre o seu objetivo de fazer com que os alunos se impliquem nos exercícios propostos, através da participação oral, mas deverá, de igual modo, ser detentor de conhecimentos que extravasem o domínio linguístico.

Numa perspetiva do estudo do funcionamento da língua, e em conjugação com a leitura do texto jornalístico, foi estudado o uso da voz passiva, dada a recorrente inclusão deste tipo de estruturas naquelas tipologias textuais, permitindo aos alunos a perceção da sua funcionalidade. Num formato de ensino de línguas estrangeiras que podemos designar como tradicional, seria mais comum a apresentação da referida estrutura gramatical a partir da explanação de regras, para, numa fase posterior, se proceder à sua análise em diversos contextos textuais. O problema deste tipo de abordagem reside na falta de associação da gramática aos contextos reais em que a língua deverá ser usada, ficando os alunos apenas pela compreensão ou memorização de normas linguísticas. O exercício anterior pretendeu contrariar esta tendência, fornecendo primeiro aos alunos o texto, seguido da interpretação, discussão do tema nele tratado e, finalmente, do estudo daquele tipo de estruturas gramaticais.

O exercício acima indicado continha, numa versão inicial, uma tarefa que mereceu uma revisão, e consequente alteração, após a sua aplicação ao aluno C, pois entendeu a professora que a mesma não se adequava ao nível de conhecimento detido pelos alunos

naquela fase. A atividade em causa pressupunha a transformação de uma oração passiva com agente omissa noutra estrutura idêntica, ou seja, numa estrutura apassivante. Perante a dificuldade na resolução deste exercício pelo aluno, constatou-se de imediato a sua ineficácia, cuja origem reside no desconhecimento, por parte do mesmo, deste tipo de estruturas em português e na falta de um exemplo contido no texto que pudesse facilitar a compreensão deste elemento gramatical. Assim, foi alterado o exercício no sentido de poder o mesmo promover a descoberta de um novo item gramatical a partir de perguntas formuladas pela professora. O formato que o exercício adquiriu, posteriormente, veio permitir uma revisão à questão da distinção entre os verbos “ser” e “estar”, apreendida em aulas antecedentes¹⁵.

Perante a situação retratada, urge lembrar que os conteúdos gramaticais devem ser apresentados aos alunos de um modo construtivo, sendo necessária a sua presença em textos escritos ou orais, que permitam levar os alunos à descoberta da sua utilização prática e à consequente formulação de regras.

Não interessa que o professor adiante as respostas, mas que conduza os alunos à sua descoberta, com resultados numa aprendizagem mais eficaz e duradoura. O estudo da gramática deve ser visto como uma atividade que prevê uma reflexão sobre a língua, promovida em momentos subsequentes ao tratamento de diversos conteúdos temáticos relacionados com a cultura e a história do país. Mateus & Solla (2013: 26) salientam a relevância da relação que deve ser estabelecida entre prática e significado, seguida de uma atividade de sistematização.

O exercício que se seguiu começou por exibir, através de uma apresentação em PPT, um conjunto de produtos portugueses, dos quais os alunos deveriam selecionar um, com o objetivo de imaginarem uma ideia que pudesse ser apresentada no programa televisivo “Shark Tank”, a estrear brevemente em Portugal. À medida que os produtos eram mostrados, a professora aproveitava para expor alguns elementos respeitantes à tradição e origem de alguns deles, como, por exemplo, a preparação do atum no Algarve, a criação dos sabonetes, a região onde é produzida a maçã reineta e os enchidos.

O aluno C não conhecia grande parte destas tradições, ao que este momento de aula acrescentou ao tema sobre empreendedorismo aspetos culturais e tradicionais em Portugal. Perante a atividade criativa proposta, o aluno C mostrou-se, no imediato, um tanto

¹⁵ A unidade didática apresentada no capítulo II incorpora o exercício na sua versão retificada.

surpreendido e assustado, porém, após uma pequena reflexão sobre o tema e a exibição, por parte da professora, de algumas palavras-chave, a atividade acabou por se revelar bastante interessante. O produto escolhido pelo aluno C foi o chocolate ao qual adicionou outro elemento bastante tradicional no país: o bacalhau. A sua ideia assentava na construção de receitas baseadas na mistura do chocolate com o bacalhau, referindo que tais receitas poderiam adaptar-se aos vários pratos que integram qualquer refeição em todo o tipo de restaurantes, como a entrada, o prato principal e a sobremesa. Dada a tarefa que tinha em mãos, o aluno destacou o fictício interesse de restaurantes nas suas receitas, tanto em Portugal como no estrangeiro, apesar de contar apenas com dois clientes, o próprio e a sua professora de português. Pelo exposto, podemos salientar que o exercício descrito permitiu ao aluno aprofundar vocabulário relacionado com investimento e desenvolvimento de produtos novos a implementar no mercado, bem como o destaque para aspetos relacionados com tradições portuguesas.

O aluno D elegeu, como produto preferencial, a pastelaria, contudo, quando confrontado com a necessidade de construir, em torno do mesmo, uma ideia, optou por trocar por outro, escolhendo, então, as compotas, por entender que este tipo de artigo seria mais fácil de colocar no mercado nacional e estrangeiro. O informante começou por justificar a sua escolha, optando depois por uma apresentação da sua ideia ajustada às palavras dadas pela professora, encontrando, para cada uma delas uma relação com o produto em análise. Durante a sua exposição, o aluno focou a aposta na produção nacional, caracterizada por ter uma mão-de-obra mais barata, quando comparada a outros países, com consequência na prática de preços mais competitivos. Segundo o aluno D, Portugal é associado a uma região do sul da Europa com uma gastronomia mediterrânea, tradicional e muito bem cotada no estrangeiro, detentora de uma imagem diferenciada pela qualidade dos seus produtos agrícolas, como o figo e a maçã. O mesmo aluno afirmou ainda que um investimento na área alimentar terá sempre grandes possibilidades de garantir a sua presença no mercado internacional.

A atividade acima pressupunha, inicialmente, um exercício destinado à produção escrita, desenvolvido aquando da preparação do discurso a ser proferido pelos alunos. No entanto, verificou-se que estes procediam, de imediato, a uma explanação oral da sua ideia, fazendo uso de um formato mais improvisado, sendo desnecessária a sua redução a escrito. Por outro lado, o formato que esta tarefa assumiu permitiu à professora dirigir aos alunos

algumas sugestões propiciadoras de um acréscimo de informação e da prática da componente oral.

No final da aula, foi sugerida aos alunos uma visita à loja “A Vida Portuguesa” no Chiado, onde os mesmos poderão encontrar diversos produtos com tradição e história em Portugal.

A segunda aula teve início com a visualização de uma reportagem a um dos Sócios-gerentes da empresa Science4you, onde este faz referência ao sucesso obtido, mesmo durante os anos marcados pela crise económica, assim como às expectativas de se implementar no mercado estrangeiro e de criar parcerias com outras empresas. O aluno C compreendeu a reportagem quase na sua totalidade, referindo apenas uma certa dificuldade na perceção de algumas palavras, pelo facto de os interlocutores falarem excessivamente rápido. De qualquer modo, as perguntas constantes do Guião de Escuta Ativa permitiram verificar a boa compreensão daquele estímulo audiovisual. O aluno C extraiu do video algumas ideias que serviram de base à construção de um comentário, onde referia a importância deste tipo de empresas para a economia portuguesa, tendo em conta a expansão para outros países e a exportação de produtos fabricados em Portugal. Foi possível verificar o domínio de algum léxico relacionado com a área empresarial como exportação, internacionalização e inovação, persistindo ainda algumas dúvidas quanto ao significado de palavras como “empreendedorismo” e “parceria”, as quais foram devidamente explicitadas pela professora.

O informante D pediu à professora para ouvir a reportagem duas vezes, dando especial atenção a aspetos relacionados com o investimento, a faturação e a criação de parcerias com outras empresas. Este aluno destacou a diferença entre custo e benefício, aproveitando para lembrar algumas palavras portuguesas relevantes para a área económica e financeira. O mesmo salientou ainda a vantagem da produção nacional, tema anteriormente mencionado por si, a relevância de artigos que valorizam o aspeto pedagógico para além do lúdico, a originalidade, a exclusividade e a capacidade que produtos do género têm para vingar noutros mercados, em particular, no mercado norte-americano.

O exercício que pretendia a construção de uma nuvem de palavras interativa sofreu uma alteração após a sua aplicação ao aluno C, consequência da impossibilidade de acesso à rede *wireless*. O aluno deveria pensar numa palavra representativa da empresa destacada acima, a partir da qual deveria elencar um conjunto de palavras a colocar numa nuvem

interativa. O aluno elegeu, para o efeito, a palavra “sucesso”, a que associou outras como “empreendedorismo”; “parceria”; “criatividade”; “experimentação”; “exportação”; “inovação”; “produção” e “emprego”. Na impossibilidade de realizar esta tarefa com recurso à Plataforma Informática *Word it out*, optou-se pelo registo em papel desse mesmo conjunto de palavras.

Perante a necessária mudança de estratégia em aula, procedeu-se, após o término desta, ao envio, através de correio eletrónico, do *link* referente à plataforma informática necessária para a realização de um exercício do mesmo género. O aprendente foi convidado a realizar este exercício como trabalho de casa.

A promoção deste tipo de ferramentas poderá trazer para a sala de aula um fator de novidade, no entanto, nem sempre a sua utilização é simplificada. O facto de a aula ocorrer no local de trabalho do aluno, onde o acesso à rede *wireless* não é facilmente facultada, dificulta qualquer tipo de atividade que pressuponha o seu uso. Deverá o professor ter sempre alternativas a este tipo de exercícios para que os resultados pretendidos com o mesmo não se percam, dada a relevância que terão no desenvolvimento de competências em língua. Na sequência da situação ocorrida com o aluno C, e uma vez que a mesma poderia vir a repetir-se com o aluno D, procedeu-se à alteração do exercício em causa, cujos pressupostos se descrevem no ponto 2.2.2. do presente capítulo.

De acordo com as alterações aduzidas, foi pedido ao informante D que destacasse, entre as várias palavras apresentadas numa nuvem (anexo IV), cinco vocábulos que, na sua opinião, melhor representassem o mundo empresarial, tendo em conta a sua experiência profissional. O aluno registou, numa folha de papel, as palavras “paixão”; “perseverança”; “saúde”; “trabalho” e “vontade”, apresentando para cada uma delas uma justificação. De frisar a grande receptividade do aluno a este exercício que considerou bastante interessante e apelativo, resultando num aumento da sua motivação para a execução dos restantes. A partir das palavras destacadas, foi o aluno levado a registar no PPT outras relacionadas com o contexto empresarial abordado, de modo a poder aumentar o campo lexical (anexo VI). Este exercício foi útil para uma revisão relacionada com o léxico, com algumas regras associadas à grafia e a aspetos fonológicos, em especial o som nasal [ão] e as diferenças entre os sons das consoantes fricativas [s] e [z].

O trabalho pretendido com a oralidade foca sempre aspetos que se prendem com a prosódia e a fonética, dada a sua importância para uma correta apropriação linguística, em especial em alunos com problemas acrescidos na distinção entre línguas próximas como é o

caso do português e do espanhol. Da prosódia fazem parte os aspetos suprasegmentais que se acrescentam aos fonemas como a acentuação e a entoação frásica e nos permitem, por exemplo, distinguir uma afirmação de uma interrogação. Aspetos como estes, com regras distintas de língua para língua, tornam-se difíceis ao ouvido de quem ainda se está a adaptar à nova sonoridade da língua estrangeira e não consegue, por isso, associar os sons que ouve à representação gráfica das palavras e frases que lê (Teixeira, 2014: 60).

Após uma breve discussão em torno do tema do consumismo, proporcionado pela questão alusiva à quantidade de brinquedos que são oferecidos às crianças, procedeu-se à leitura do texto “Natal, consumo e felicidade” retirado do sítio da internet <http://oinsurgente.org> (anexo IV). Verificou-se com o aluno C alguma dificuldade na compreensão de certos vocábulos utilizados pelo *blogger*, bem como no estilo de escrita adotado, típico de um artigo de opinião. Não se trata, neste caso, de um texto informativo ou adaptado ao aluno, mas de uma tipologia textual que apela ao uso de uma linguagem mais cuidada. A opção por um enunciado escrito deste género baseou-se na forma como o tema do consumismo é trabalhado pelo seu autor e precisamente no seu formato, de modo a fornecer ao aluno um tipo de texto mais desafiante do ponto de vista da compreensão e da interpretação. De referir a constante facilidade que ambos os alunos revelam na compreensão e interpretação dos diversos textos que lhes são apresentados.

Juntamente com a análise do texto mencionado e o esclarecimento de dúvidas quanto ao significado de certos vocábulos, foi promovida a revisão de algumas estruturas formais estudadas em aulas transatas, como, por exemplo, o infinitivo flexionado. Após a interpretação do mesmo texto, seguiu-se a discussão em torno do tema relacionado com o consumismo, tendo destacado o aprendente C a questão da evolução económica permitir uma maior disponibilidade financeira da população dos países desenvolvidos, não obstante o consumo excessivo conduzir à perda da valorização de elementos tão simples como o convívio familiar, em especial no Natal.

Com base numa frase extraída do texto em análise, o aluno foi convidado a redigir um pequeno comentário onde deveria fazer referência a conceitos como o “capitalismo” e a “felicidade” (anexo IV). Da redação produzida pelo aluno (anexo VII) consegue-se perceber nitidamente a amálgama entre as línguas portuguesa e espanhola, aspeto também bastante perceptível na expressão oral.

A leitura do mesmo texto, por parte do aluno D, veio oferecer dúvidas muito similares às verificadas com o aluno C. Estas dúvidas respeitaram essencialmente ao uso de

alguns vocábulos, menos utilizados coloquialmente, e a algumas estruturas frásicas merecedoras de uma interpretação mais aprofundada. O aluno sentiu a necessidade de ler o texto duas vezes, a primeira para atentar, essencialmente, no significado de alguns termos e à sua pronúncia, a segunda para proceder à interpretação de cada parágrafo individualmente. A segunda leitura originou uma troca de opiniões entre professora e aluno em redor das questões focadas no texto, tais como as necessidades de consumo exageradas nos nossos dias, o papel das empresas para a evolução da economia, a oferta desmesurada de brinquedos a que as crianças já não dão valor, o papel da sociedade, o capitalismo e a constante diferença entre passado e presente, que, do ponto linguístico, permitiu ainda a revisão do uso da comparação e dos tempos verbais do Presente e do Pretérito Imperfeito do Indicativo.

Perante a apresentação do exercício com vista à produção escrita, seria de supor, por parte deste aluno, alguma resistência, dado nunca se mostrar disponível para a execução deste tipo de tarefas. Todavia, tal facto não sucedeu, tendo o aluno procedido à concretização imediata da atividade em causa, embora tenha mencionado que não iria desenvolver muito o tema. Os estímulos visuais da reportagem e, posteriormente, da nuvem de palavras poderão ter funcionado como elementos de motivação causadores de uma atitude cooperativa e positiva do aluno face às atividades propostas. Da pequena redação produzida por este aluno (anexo VII), consegue-se destacar, tal como verificado com o aluno C, uma mistura entre as línguas românicas próximas, o português e o espanhol, sendo ainda notória a falta de acentuação, decorrente da dificuldade que os alunos têm em compreender a sua utilização, e a enorme resistência em conseguir transpor as ideias proferidas oralmente para uma vertente escrita.

Este tipo de exercício revela-se, para os alunos, como uma autoavaliação face ao seu conhecimento lexical e estrutural da língua, no qual se pretenderá que haja uma evolução gradual ao longo das aulas de português a que assistem. O mesmo tipo de atividade, permitirá ao professor identificar as dificuldades principais dos seus alunos e os aspetos de língua onde poderá haver, da sua parte, uma insistência, sem se olvidar, obviamente, que as aulas pressupõem uma desejável e apropriada relação entre as vertentes estruturais da língua e a sua componente temática e cultural.

Em concordância com o princípio de uma abordagem gramatical feita à luz da sua presença em referentes textuais, foi estudada a utilização do pronome relativo “que”, dada a sua frequente presença no texto lido anteriormente. Ambos os alunos identificaram

facilmente essa estrutura gramatical, compreendendo na perfeição o seu uso em contextos reais de atos de fala, cuja revisão foi promovida a partir do seu comentário escrito.

É constante a relação que os alunos estabelecem entre as várias línguas que conhecem e nas quais tiveram uma aprendizagem formal. Esta relação é percebida principalmente quando são abordados aspectos linguísticos, sustentada na percepção de que os alunos dominam alguns termos gramaticais, conseguindo identificá-los facilmente, quando confrontados com a realização de exercícios relativos à componente linguística. O aluno C mencionou, de imediato, o conceito de “pronome relativo” sem que este tivesse sido proferido pela professora.

O conhecimento de línguas por parte dos alunos auxilia, sem dúvida, a sua aprendizagem noutros idiomas, pela constante associação de ideias que os mesmos fazem, em particular, na componente gramatical. Este parece apresentar-se como mais um motivo para que seja fomentada, nas aulas de LE, a competência associada à oralidade, marcada pelo desenvolvimento do léxico. As questões que se prendem com a promoção da vertente comunicativa em língua, necessária para uma melhor integração dos alunos na cultura do país de acolhimento, devemos considerar, enquanto fator a que o professor deverá dar especial atenção na planificação das suas aulas, as dificuldades que os alunos estrangeiros sentem sempre que são convidados a proferir enunciados orais e escritos.

CONCLUSÃO

*“Vive a vida. Vive-a na rua
E no silêncio da tua biblioteca.
Vive-a com os outros, que são as únicas
pistas que tens para conhecer-te.”*

Luis Alberto de Cuenca¹⁶

“Somos fruto presente de um passado onde os interstícios da história se decantaram pela miscigenação de povos e culturas, que constituem hoje a nossa matriz comunicacional.” (Marçalo, 2010: 23). Rodrigues (2012: 28) define Portugal como o “Pioneiro da Globalização”, consequência das navegações ocorridas nos séculos XV e XVII, determinadas pela “fome do ouro”. Essa ancestral relação estabelecida entre Portugal e outros países, de índole mercantil, económica e política, foi, igualmente, responsável pela difusão da língua portuguesa no mundo.

O carácter transcontinental da língua portuguesa comporta a mais-valia da diversidade linguística que a projeta no espaço e no tempo e que espelha a sua geografia política, social e cultural. É esta projeção de identidades, heranças de ideias, sentimentos e realizações acumuladas durante séculos, o elemento diferenciador que incita à descoberta do outro e se revela como um fator catalisador do interesse que muitos alunos estrangeiros têm pela sua aprendizagem (Marçalo, 2010).

O diálogo entre dissemelhantes culturas resulta da necessária mobilidade atribuída aos tempos modernos, produto da globalização. Os avanços tecnológicos e as constantes inovações nas infraestruturas e nos meios de transporte conferiram às populações de hoje a possibilidade de estabelecerem uma relação mais próxima com outros países, quer através das redes de comunicação existentes, quer através das constantes viagens, motivadas por questões ligadas ao lazer, à procura de melhores condições de vida e a necessidades laborais.

As sociedades do presente caracterizam-se pela sua abertura à integração e ao conhecimento do outro. É no seu contexto que se formam as comunidades bilingues e multiculturais. Os bilingues não são um grupo homogéneo, sendo vários os fatores que

¹⁶ In Savater (1997), p. 101.

contribuem para o processamento e representação das línguas. O contexto e a idade de aquisição, o nível de proficiência, o contexto de uso e o grau de envolvimento afetivo são alguns desses elementos tidos como fundamentais para o processo de aprendizagem/aquisição de línguas (Leiria, 2006: 82).

A língua tem, desde tempos remotos, vindo a ganhar cada vez mais interesse, quer do ponto de vista histórico e da forma como se processa a linguagem humana, quer da sua relevância para os processos de aquisição/aprendizagem por que se pautam as sociedades modernas. Os gregos assinalaram a sua preocupação mediante a interpretação dos textos dos poetas antigos, sobretudo da *Ilíada* e da *Odisseia*, atribuídos a Homero (século IX ou VIII a. C.). Os latinos dedicaram-se ao estudo da etimologia, da oratória e de regras fundamentais do uso da língua latina. A *Gramática da Linguagem Portuguesa*, de João de Barros, datada de 1536, vigora como a primeira gramática redigida em português, dedicada à análise da construção das palavras e das frases. O século XVIII marca o surgimento das gramáticas filosóficas devotas ao estudo da linguagem humana e das características universais da língua (Mateus & Villalva, 2006: 31).

Os contingentes da atual construção das sociedades, baseadas nas múltiplas e céleres mudanças, somam às análises empíricas sobre as alterações sucessivas por que passam as línguas, estudos teóricos focados na emergente construção de projetos de ensino-aprendizagem, capazes de incorporar os desafios da modernidade, condicionada por fatores económicos, sociais e políticos. A migração veio desenvolver novas formas de conviver, tornando necessária a apropriação de métodos de ensino úteis às novas sociedades multiculturais e plurilingues.

Tradicionalmente, o ensino de uma LE era baseado na L1, mediante um trabalho de tradução e de retroversão, com a finalidade de permitir o estudo aprofundado de aspetos gramaticais de uma dada língua, com insistência na produção escrita e consequente desvalorização da vertente oral e criativa.

As mudanças de orientação assumidas na didática das línguas apregoa a preparação dos aprendentes para situações de comunicação, tornando o ensino mais funcional, eficaz, interessante e motivador, centrado nas necessidades de ação e interação criadas em sala de aula (Tavares, 2008: 21). O QECR salienta o fomento em momentos de aula que valorizem a vertente oral da língua como forma de preparar os alunos para situações normais do quotidiano, útil à interação dos aprendentes com o meio envolvente. A ocorrência de temas centrados na sociedade adequa-se mais facilmente a diferentes alunos e preconiza o

desenvolvimento de aprendizagens interculturais, sempre que os alunos são levados a falar sobre si, sobre a sua cultura e a dar opiniões sobre o mundo que os rodeia. Uma abordagem da língua com estes pressupostos proporciona a troca de opiniões, entre aluno e professor, nomeadamente sobre o país. O trabalho em aula ganha mais interesse, porque alia o desenvolvimento linguístico ao debate sobre o país e sobre as suas condicionantes sociais, políticas e económicas.

Os alunos adultos definem-se por serem detentores de uma bagagem cultural acima da média e do conhecimento de outras línguas, o ensinante é levado a desenvolver metodologias direcionadas para determinadas exigências impostas pelos mesmos. Veja-se o caso de alunos que não anuem facilmente exercícios que impliquem atividades criativas, nem vislumbram a ocorrência de tarefas que pressuponham a produção escrita, no pressuposto de que o fomento da comunicação oral será suficiente para o seu progresso. O professor deverá adequar estratégias e optar por materiais que se adequem ao perfil dos alunos, como forma de fomentar aulas produtivas, sem deixar de apelar à evolução dos mesmos nas diferentes competências em língua. Uma atividade criativa pode ser contornada, por se caracterizar como um tipo de tarefa a que o professor pode simplesmente recorrer, no entanto, o envolvimento do aluno em atividades de produção escrita visa o desenvolvimento desta competência, não podendo ser a mesma totalmente abandonada. A ideia subjacente será a de conduzir o aluno a uma necessidade gradual de associar o registo oral ao escrito.

Os sistemas de ensino deparam-se com a frequente necessidade de fazerem face a estas situações. No que concerne ao ensino de PLE, os estudos empíricos são reveladores de uma constante preocupação intercultural destinada a alunos em idade escolar. Não podemos, contudo, descurar os alunos, em idade adulta, que procuram, à semelhança dos mais novos, uma desejável integração no país, a qual será, obrigatoriamente, iniciada através do conhecimento da língua estrangeira.

Fisher (2000), citado por Coutinho (2011), alerta para a aposta numa aprendizagem ao longo da vida como um desafio essencial para o futuro da sociedade, e um hábito que deve ser adquirido por todos, assumindo-se como uma ferramenta necessária a uma constante adaptação à mudança. Neste pressuposto, qualquer processo de ensino-aprendizagem deverá ter em conta a prossecução de objetivos assentes no conhecimento, na criatividade e na inovação, com vista ao sucesso de uma economia globalizada e competitiva.

A falta de orientações para o processo de ensino-aprendizagem com alunos em idade adulta, ajustadas, por exemplo, a contextos de índole empresarial, comportou a base para a elaboração do presente estudo. Muitas são as questões com que se deparam os professores de PLNM, quando confrontados com as múltiplas realidades em que terão de desenvolver a sua atividade. A abordagem teórica ao contexto de ensino-aprendizagem de PLE poderá focalizar aspetos que se prendem com a proximidade entre línguas românicas, como o português e o espanhol, dada a sua relevância para a preparação das aulas. No entanto, também será de relevar a análise teórica às implicações que o conhecimento de outras línguas estrangeiras têm para a aprendizagem de PLE, verificada, em especial, numa intercompreensão de conteúdos estruturais das diferentes línguas.

Atendendo às principais motivações que nortearam a realização do presente trabalho, urge refletir sobre o papel do professor, integrado em projetos de ensino-aprendizagem destinados a um grupo de alunos como os definidos acima, aludindo ao tipo de materiais de que se deverá munir o professor para a preparação das suas aulas. Poderão os manuais pedagógicos existentes no mercado poder assumir-se como únicos materiais de que se deve socorrer o professor de PLE? Será este tipo de ferramenta adequável a públicos distintos? Deverá o professor preferir aulas fundamentadas em materiais autênticos e objetivos traçados por si?

A aprendizagem de uma LE por parte de alunos adultos é, amplamente, distinta de uma abordagem para um público infantojuvenil, tendo em conta as necessidades e objetivos assumidos pelos mesmos; os contextos em que as aulas acontecem; as características socioprofissionais e pessoais e o conhecimento de outras línguas.

Neste ponto de vista, deverá a abordagem pedagógica da língua despir-se de uma tipificada e generalista metodologia para se poder adequar às reais necessidades dos alunos. Os aprendentes adultos são, em regra, detentores de uma maturidade acrescida e sabem identificar, claramente, quais os objetivos traçados, por si, para a aprendizagem da língua estrangeira. Ainda assim, cabe ao professor avaliar concretamente o aluno e construir, com base nas necessidades do mesmo, o plano de aula, no qual incorpora as estratégias de aprendizagem que considera adequadas. Existe, portanto, um compromisso entre os objetivos identificados pelo aluno, de acordo com a utilização que pretende fazer da língua, e os que são delineados pelo professor, atendendo à sua experiência e aos seus saberes científicos.

O professor é levado a encontrar formas de guiar o aluno na descoberta de necessidades de aprendizagem, tidas como fundamentais, e à consequente prática de tarefas relevantes que visem o desejável progresso na língua. Esta é adquirida pelos alunos de diferentes formas, a que o ensinante não pode ficar indiferente. Existem alunos que possuem hábitos de aprendizagem muito vinculados, como o caso do aluno B, que apoia a sua aprendizagem no registo de apontamentos sobre vocabulário e regras gramaticais; o aluno C, com a realização de constantes deduções lógicas sobre os diversos aspetos da língua, e o aluno D, com uma nítida preferência pela interação oral como forma de assimilar, em particular, o vocabulário, em detrimento da produção escrita. No entanto, também existem alunos, como o caso do aluno A, que aguardam pelos materiais e métodos do professor, sem “imporem” determinados hábitos que terão adquirido ao longo da sua vida académica. Também a estes é preciso atentar, pois uma total aceitação de tudo pode, por vezes, conduzir à monotonia e ao consequente desinteresse pela língua.

As aulas de PLE, em contexto empresarial, acarretam diversos contornos que convergem para o desafio colocado ao professor e, às características pessoais, afetivas e profissionais dos alunos, somam-se outras com repercussões no sucesso pretendido para a aula. O contexto físico em que as aulas têm lugar, detentor de algumas particularidades que inibem a utilização de recursos didáticos, a que o professor teria acesso em contextos formais de ensino-aprendizagem, assim como as intempéries do dia-a-dia de trabalho, típicas de qualquer empresa, são exemplos desses contornos. Estas situações levam-nos a pensar que não são só as estratégias e os materiais que deverão ser adequados aos alunos, mas também o professor deverá conseguir adaptar-se aos diferentes contextos em que terá de intervir.

Atendendo aos materiais didáticos a adotar pelo ensinante de PLE, realça-se a motivação dos aprendentes quando inseridos num processo de ensino-aprendizagem focalizado em conteúdos temáticos e linguísticos sequenciais e relacionados entre si. O manual é visto como uma ferramenta capaz de dar resposta a estas preferências, tendo em conta a estrutura organizada por temas do quotidiano, seguidos de variados exercícios gramaticais (Tavares, 2008). É por esta razão que este tipo de material didático continua a pesar nas pastas que os professores transportam para as suas aulas diariamente, apoiados na ideia de que materiais dispersos, sem uma sequência lógica, podem levar ao desinteresse dos alunos e a uma ideia de desorganização.

Tormenta (1996), citado por Tavares (2008: 51) refere que muitos professores, apesar de terem consciência dos fatores de inovação que devem imprimir às suas aulas, optam por seguir um determinado manual na íntegra, por este representar um caminho fácil e seguro. Inovar implica, certamente, assumir um papel de rutura com o existente e, portanto, de alteração de metodologias e de criação de materiais adaptados a públicos específicos. Tudo se resumirá à forma como os ensinantes desenvolvem a sua atividade, fazendo depender da sua experiência e da observação dos alunos a preparação das suas aulas, sem o risco de caírem numa panóplia de documentos dispersos que possam provocar desconforto a si próprios e desmotivação aos alunos.

O aprendente pode, obviamente, recorrer aos manuais enquanto material pedagógico válido e auxiliar, podendo daí extrair exercícios que considere pertinentes. Não obstante, é imprescindível uma análise crítica a esses conteúdos, com vista à verificação atenta se poderão os mesmos ser aplicados na íntegra ou se deverão sofrer alterações ou até eliminação de alguns elementos. Se não associarmos ao professor um trabalho crítico, com evidência da sua vantagem em relação ao preconizado nos manuais, então poderia o aluno recorrer, no limite, apenas a estes. O ensino em contexto de aula presencial deverá exibir as vantagens atribuídas ao trabalho construtivo do ensinante. A dedicação deste aos seus alunos e aos seus métodos de ensino não tem de excluir totalmente da sua abordagem o recurso a possíveis materiais já existentes, todavia estes deverão funcionar, apenas, como auxiliares do seu trabalho.

O presente estudo não tenciona insurgir-se contra a presença dos manuais pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem de PLE, mas discorda de uma utilização excessiva desse tipo de material didático por parte dos professores, por considerar que esta atitude é reveladora de uma demissão da função pedagógica que lhe é inerente, associada à preparação e planificação das suas aulas. Por outro lado, quando analisados os manuais existentes, somos confrontados com a dificuldade em encontrar materiais que se adaptem a diversas situações e a alunos distintos.

A eficácia dos exercícios depende do modo como os mesmos são aplicados, não podendo ser esquecidas as especificidades reveladoras da personalidade dos alunos, responsáveis por se adaptarem os métodos de ensino. Um exercício único obterá, inevitavelmente, de cada aluno, diferentes reações. O ensinante poderá fazer uso de alguns materiais idênticos, do ponto de vista do conteúdo, porém, as estratégias e os resultados daí decorrentes serão, sempre, distintos. A planificação das aulas, da qual decorrem as

atividades a desenvolver e o tipo de materiais a aplicar, deve emergir de um trabalho concertado e original produzido pelo professor com base nos seus alunos. Os manuais poderão integrar alguns elementos da aula, sempre que se mostrem pertinentes, não podendo os mesmos ser identificados como a única planificação que o professor conhece.

Enquanto materiais de apoio de que se poderá socorrer o professor, defende-se a construção de manuais pedagógicos, assim como a elaboração de orientações teóricas, ajustadas a públicos diferenciados e que possam ser transferíveis para diversos contextos em que ocorrem as aulas de PLE. Esta documentação permite ao professor a apropriação de ferramentas válidas, o desenvolvimento de enunciados e a definição de estratégias mais concertadas.

As aulas de PLE abrangem situações que não são visíveis na planificação nem poderão constar dos manuais já existentes, as quais permitem corresponder a necessidades reais e pontuais dos alunos e que são, muitas vezes, solicitadas durante a aula. O professor, com uma atitude proativa na preparação do seu trabalho, sentir-se-á, certamente, mais vocacionado para poder atender às diversas vicissitudes ocorridas em contexto de aula.

As aulas de PLE não terão como único fim o desenvolvimento das competências em língua, mas, principalmente, o de se revelarem como estímulo para a sua efetiva apropriação. Só assim se poderão alcançar os objetivos traçados para qualquer curso de PLE, ou seja, aumentar o número de falantes de português, catalisadores do gosto pela língua e pela cultura, que possa ser extensível a potenciais aprendentes, oriundos dos mais diversificados países.

“Uma nova concepção ampliada de educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo — revelar o tesouro escondido em cada um de nós. Isto supõe que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação, considerada como a via obrigatória para obter certos resultados (...), e se passe a considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser.” (Delors, 1996: 90).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, Clarisse Costa. (2010). *Didáctica das Línguas Estrangeiras: Objectivos, Conteúdos e Metodologia*. Mangualde: Edições Pegaso.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. (1993). *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes Editores.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. & LOMBELLO, L.C. (1989). *O Ensino de Português para Estrangeiros: Pressupostos para o Planeamento de Cursos e Elaboração de Materiais.*, Campinas: Pontes Editores.
- ALMEIDA, Teotónio Onésimo. (2014). *Pessoa, Portugal e o Futuro*. Lisboa: Gradiva.
- BAPTISTA, Luís *et al.* (2007). *Projeto Políticas e Práticas de Internacionalização do Ensino da Língua Portuguesa: Os leitorados de Português, Relatório Final*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.
- BIZARRO, Rosa, MOREIRA, Maria Alfredo & FLORES, Cristina. (2013). *Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino*. Lisboa: Lidel.
- CAPUCHO, Filomena *et Al.* (2007). *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- CARNEIRO, Roberto. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- CARVALHO, Adalberto Dias. (2013). *Interculturalidade, Educação e Encontro de Pessoas e Povos*. Porto: Edições Afrontamento.
- CONSELHO DA EUROPA. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições ASA.
- COOK, Vivian. (2010). *Prolegomena to Second Language Learning. Conceptualising Language Learning*. London: Palgrave MacMilan.
- COOK, Vivian (August 11th 2013). *Premises of multi-competence: Definitions, notes & Queries*. *Ntlworld*. Acedido Fevereiro 23, 2015, em <http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/SLA/Multicompetence/MCPremises.html>.

- COUTINHO, Clara & LISBÔA, Eliana. (2011), Sociedade da Informação, do Conhecimento e da Aprendizagem: Desafios para Educação no Século XXI. *Revista de Educação*, vol. XVIII. (n.º 1), pp. 5-21.
- CUNHA, Celso & CINTRA, Lindley. (2014), *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. (21.º Edição). Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- DELORS, Jacques (coord.). (1996). *Educação: Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO*. Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI. Porto: Edições Asa.
- DEMO, Pedro. (2002). *Complexidade e Aprendizagem, A Dinâmica não Linear do Conhecimento*. São Paulo: Atlas Editora.
- ECO, Umberto (2012). *Confissões de um Jovem Escritor*. Lisboa: Livros Horizonte
- FINO, Carlos Nogueira. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*. vol. 14. (n. 2), pp. 273-291.
- GROSSO, Maria José. (2013). *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira, Das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel.
- KRASHEN, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- LEIRIA, Isabel. (2006). *Léxico, Aquisição e Ensino do Português Europeu Língua não Materna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- MARÇALO, Maria João *et Al.* (2010). *Língua Portuguesa: Ultrapassar Fronteiras, Juntar Culturas*. Évora: Universidade de Évora.
- MATEUS, Maria Helena Mira & SOLLA, Luísa. (coord.) (2013). *O Ensino do Português como Língua não Materna: Estratégias, Materiais e Formação*, Instituto de Linguística Teórica e Computacional. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- MATEUS, Maria Helena Mira & VILLALVA, Alina. (2006). *O Essencial sobre Linguística*. Lisboa: Caminho.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Direção-Geral de Inovação e do Desenvolvimento Curricular. (2011). *Quadro de Referência para o Português no Estrangeiro, Documento Orientador*. Lisboa: Ministério da Educação.

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Direção-Geral de Inovação E do Desenvolvimento Curricular. (2011). *Quadro de Referência para o Português no Estrangeiro, Tarefas, Actividades, Exercícios e Recursos para Avaliação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- MORIN, Edgar. (2000). *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro* (trad. de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya, revisão de Edgard de Assis Carvalho) (2. Ed). São Paulo: Cortez.
- OLIVEIRA, Gilvan Muller. (2013). Política Linguística e Internacionalização: A Língua Portuguesa no Mundo Globalizado do Século XXI. *Trabalho Linguística Aplicada*. (n. 52), pp. 409-433.
- PARLAMENTO EUROPEU E CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA. (2006). Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. *Jornal Oficial Da União Europeia*. 30 de Dezembro 2006/L394.
- PESSOA, Fernando. (2013). *Cancioneiro: Uma Antologia*. Porto: Assírio & Alvim.
- RETO, Luís. (2012). *Potencial Económico da Língua Portuguesa*. Alfragide: Texto Editores.
- RODRIGUES, José Nascimento. (2012). *Como o Capital Financeiro Conquistou o Mundo*. Vila Nova de Famalicão: Centro Atlântico.
- SAVATER, Fernando. (1997). *O Valor de Educar*. Lisboa Editorial: Presença.
- SANTOS, Joana Vieira. (2011). *Linguagem e Comunicação*. Coimbra: Almedina.
- TAVARES, Ana. (2008). *Ensino / Aprendizagem do Português como Língua Estrangeira, Manuais de Iniciação*. Lisboa: Lidel.
- TEIXEIRA, José. (2014). *Como Funcionam as Línguas, Uma Iniciação às Ciências da Linguagem*. V. N. Famalicão: Edições Húmus.
- UNIÃO LATINA. (2010). *Actas do Encontro Internacional, Língua Portuguesa e Culturas Lusófonas num Universo Globalizado*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ZAMPIETRO, Linei Matzenbacher. (2007). Aquisição de Língua Materna (LM) e Língua Estrangeira (LE) sob a Óptica do pensamento Complexo: Como Aprendemos uma Língua?. *Revista Letra Magna, Revista Electrónica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura*. IV Edição. (n.º 7).

MANUAIS PEDAGÓGICOS CONSULTADOS

KUZKA, Robert & PASCOAL, José. (2014). *Passaporte para o Português, Livro do Aluno, Níveis A1/A2*. Lisboa: Lidel.

TAVARES, Ana. (2012). *Português XXI, Livro do Aluno, Nível A1*. Lisboa: Lidel.

TAVARES, Ana. (2013). *Português XXI, Livro do Aluno, Nível A2*, Lisboa: Lidel.

SÍTIOS CONSULTADOS:

http://boasnoticias.pt/noticias_Cogumelos-Empresa-portuguesa-premiada-em-Paris_21048.html?page=0

<http://calla.ws/>

http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/pimlico-summary_pt.pdf

<http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/SLA/Multicompetence/MCPremises.html>

<http://jillrobbins.com/calla/CALLAHandout.pdf>

<http://observatorio-lp.sapo.pt/pt/dados-estatisticos/falantes-de-portugues-literacia>

<http://oinsurgente.org/2014/12/24/natal-consumo-e-felicidade-3/>

<http://sefstat.sef.pt/distritos.aspx>

www.sol.pt/noticia/115404

<http://worditout.com/user/338331/settings/6cce47a1d04be89fef2d0f16cd0e9256>

<http://www.cde.state.co.us/cdesped/download/pdf/FF-CALLA.pdf>

<http://www.gumelo.com/pt/>

<http://www.instituto-camoes.pt>

<http://www.science4you.pt/>

<http://www.sdkrashen.com>

<https://www.youtube.com>

<https://www.google.pt/search?newwindow=1&hl=pt->

[PT&site=imghp&tbm=isch&source=hp&biw=1081&bih=605&q=produtos+tradicionalis+p
ortugueses&oq=produtos+tradicionalis+&gs_l=img.1.0.0j0i30l3j0i24l6.6873.12236.0.1413
1.22.15.0.7.7.0.121.1307.14j1.15.0.msedr...0...1ac.1.62.img..0.22.1411.Jg_imset2Ag](https://www.google.pt/search?newwindow=1&hl=pt-PT&site=imghp&tbm=isch&source=hp&biw=1081&bih=605&q=produtos+tradicionalis+p
ortugueses&oq=produtos+tradicionalis+&gs_l=img.1.0.0j0i30l3j0i24l6.6873.12236.0.1413
1.22.15.0.7.7.0.121.1307.14j1.15.0.msedr...0...1ac.1.62.img..0.22.1411.Jg_imset2Ag)

ANEXOS

ANEXO I

Materiais Extraídos de Manuais de PLE (Aplicação de Exercícios aos informantes A e B)

Manual Didático 1

KUZKA, Robert & PASCOAL, José. (2014). *Passaporte para o Português, Livro do Aluno, Níveis A1/A2*. Lisboa: Lidel.

UNIDADE
29

MUDEI-ME PARA LISBOA EM 2004

COMUNICAÇÃO
descrever ações do passado e momentos marcantes da vida

VOCABULÁRIO
momentos marcantes da vida

PRONÚNCIA
acento, ditongo [ej], formas verbais

GRAMÁTICA
P.P.S. dos verbos regulares em -ar e do verbo **ser**, advérbios, **acabar de**

COMO COMEÇOU O “FÁBULAS”?

A. Vai ler uma entrevista com Belarmino Teixeira, que é o dono do café “Fábulas”. As frases abaixo foram retiradas do texto. Coloque-as no espaço certo.

- Procurámos o espaço durante uns 8 meses.
- E adorámos este espaço **imediatamente**.
- Primeiro limpámos tudo e depois decorámos as salas.
- Podem também comer, beber e ver arte.

Jornalista: O que é que é o “Fábulas”?

BT: O “Fábulas” é muita coisa. É um bar, um café, uma **galeria de arte** e um restaurante. É, simplesmente, um lugar onde as pessoas podem encontrar-se com amigos.

Jornalista: Como e quando é que isto tudo começou?

BT: Isto começou ainda em 2005, em Itália. Eu e a minha namorada Kamila morámos um ano em Roma. Durante a nossa estadia lá começámos a pensar em abrir um **negócio** em Lisboa. Depois do nosso regresso a Portugal em 2006, começámos a ver espaços. Isso levou muito tempo.

Jornalista: Pois. Procuraram durante muito tempo, mas finalmente encontraram.

BT: Sim, encontrámos.

Até me lembro desse dia! Cheguei aqui e pensei: “Isto vai ser o meu café”.

Jornalista: E começou a funcionar logo?

BT: Não, não.

Foi um trabalho **imenso**! A mobília, os quadros, as paredes, o chão.... Tudo isso **demorou** um ano e meio. O “Fábulas” só começou a funcionar em dezembro de 2008.

Jornalista: E foi um **êxito** imediato?

BT: Sim, foi e **continua** a ser! Acho que os nossos **clientes** gostam do “Fábulas” porque se sentem em casa.

Jornalista: Eu também adorei estar aqui. Venho cá frequentemente e gosto sempre. Parabéns por este espaço tão bonito e obrigada pela entrevista.

B. Sabe o que significam as palavras destacadas no texto? Pergunte ao seu colega ou consulte o glossário.

C. Procure as frases 1-3 no texto sobre o café “Fábulas” e complete-as com o verbo. Qual é a diferença entre as frases 1-3 e as frases a-c?


- | | |
|--------------------------------|--------------------------------|
| 1. Isso _____ muito tempo. | a. Isso leva muito tempo. |
| 2. _____ um trabalho imenso! | b. É um trabalho imenso! |
| 3. Eu também _____ estar aqui. | c. Eu também adoro estar aqui. |

E. Preencha o resto da tabela com as formas corretas.

 VÁ À **GRAMÁTICA** NA PÁGINA 178 E FAÇA OS EXERCÍCIOS A E B.

F. Encontre no texto da entrevista os advérbios que correspondem aos adjetivos abaixo.

- | | |
|--------------------------------|--------------------|
| 1. simples <i>simplesmente</i> | 3. imediato _____ |
| 2. final _____ | 4. frequente _____ |

 VÁ À **GRAMÁTICA** NA PÁGINA 178 E FAÇA O EXERCÍCIO C.

G. Complete as frases com os adjetivos/advérbios da caixa.

frequentemente frequente simplesmente simples infelizmente infeliz

- | | |
|---|-------------------------------------|
| 1. Visitei a Itália em 2010 e, _____, adorei. | 4. O João está _____. |
| 2. Este prato é muito _____ de fazer. | 5. _____, não vou poder ir à festa. |
| 3. O senhor tem cartão de cliente _____? | 6. Vou a Madrid _____. |

L. Escreva frases sobre si utilizando as expressões da caixa. Não escreva o ano.

entrar para a universidade / terminar o curso / começar a trabalhar / comprar a casa
divorciar-se / reformar-se / mudar-se / deixar de fumar
~~começar a estudar português~~ / casar(-se) / comprar o carro

- | | |
|--|----------|
| 1. <i>Comecei a estudar português em</i> _____ | 3. _____ |
| 2. _____ | 4. _____ |

UNIDADE
30

ONTEM DIVERTI-ME MUITO

COMUNICAÇÃO
 descrever ações do passado,
 relatar experiências

VOCABULÁRIO
 tempos livres

PRONÚNCIA
 acento,
 ditongos [ew] e [iw],
 formas verbais

GRAMÁTICA
 P.P.S. dos verbos regulares em -er,
 -ir e do verbo ir,
 costumar,
 andar (a) + inf./adj.

SAIS MUITO À NOITE?

A. Sai muito à noite? Com que frequência sai? Onde vai? Como passa o tempo? Normalmente, quanto dinheiro gasta? Faça estas perguntas ao seu colega.

Com que frequência
sais à noite?

Saio todos
os fins de semana.

IMPORTANTE!
 ★ ★ ★ ★
 Ando a aprender árabe.
 Ando muito cansado.

B35 B. Vai ouvir quatro pessoas a falar sobre os hábitos de sair à noite. Leia as perguntas abaixo e assinale a resposta correta.

- | | | | | |
|--------------------------------------|-------|-----|------|-------|
| 1. Quem não gosta e não sai à noite? | TIAGO | ANA | INÊS | SÓNIA |
| 2. Quem não gosta, mas sai à noite? | TIAGO | ANA | INÊS | SÓNIA |
| 3. Quem gosta, mas não sai à noite? | TIAGO | ANA | INÊS | SÓNIA |
| 4. Quem gosta e sai muito à noite? | TIAGO | ANA | INÊS | SÓNIA |



B35

C. Leia e ouça mais uma vez as entrevistas com o Tiago, a Ana, a Inês e a Sónia. Sublinhe as palavras e expressões desconhecidas. Verifique o significado no glossário ou pergunte ao seu colega.

TIAGO

A: Costuma sair à noite?

B: Sim, saio com muita frequência.

A: Porquê?

B: Bem, sou jovem, tenho que viver a vida.

Saio todos os fins de semana. Quando não saio alguns dias, começo a sentir a falta do pessoal, do ambiente, da música...

ANA

A: Sai muito à noite?

B: Eu? Não. Claro que não.

A: Porquê?

B: Então, meu filho, vou sair à noite para quê?

Eu sou casada, tenho dois filhos, tenho o meu trabalho. A minha vida não é sair à noite.

Não tenho tempo nem idade para isso.

INÊS

A: Costuma sair muito à noite?

B: Agora, infelizmente, não.

A: Porquê?

B: Porque ando muito ocupada. Ando a tirar um curso de gestão e tenho que estudar. Não posso sair. Mas gosto. E já tenho muitas saudades de sair.

SÓNIA

A: Sai muito à noite?

B: Eu? Nem pensar.

A: Mas porquê?

B: Não tenho interesse. Na verdade, detesto aquilo.

Detesto o barulho e as conversas estúpidas.

Prefiro ficar em casa e ler um livro.

UNIDADE

31

NO ANO PASSADO NÃO TIVE FÉRIAS

COMUNICAÇÃO

perguntar e informar sobre experiências

VOCABULÁRIO

experiências, atividades de tempos livres

PRONÚNCIA

conjunto **sm**,
letras **v** e **f**

GRAMÁTICA

P.P.S. dos verbos **estar**, **ter**, **fazer** e **ver**,
advérbios de tempo,
mesmo

Manual Didático 2

TAVARES, Ana. (2012). *Português XXI, Livro do Aluno, Nível A1*. Lisboa: Lidel.



Querida Marta,

A. Falar sobre acontecimentos passados



Ler e compreender

1. Leia a carta que a Maria escreveu à amiga Marta.

Lisboa, 20 de agosto de 2012

Querida Marta,

Cá estou novamente em Lisboa. É verdade! As férias já acabaram e estou outra vez a trabalhar. Como muitas pessoas ainda estão de férias, o hospital está mais calmo. O problema é que muitos colegas também estão de férias e, por isso, também há menos médicos.

Este ano o António quis passar uma semana na Escócia em junho e fomos os dois sozinhos. Acreditas?! Os miúdos não puderam ir connosco, porque tiveram que se preparar para os exames finais. Durante essa semana ficaram com os avós. Desde que eles nasceram, esta foi a primeira vez que eu e o António não os levámos connosco. Foi como uma segunda lua de mel. A Escócia é linda! Tive muitas saudades dos meus filhos, mas tenho que admitir que foi uma semana fantástica.

Nas outras três semanas fomos, como é habitual, para a nossa casa em Troia. É claro que o Francisco e a Rita também foram. Eles adoram estar lá. Têm os seus amigos e passam o dia na praia e na piscina. Este ano houve uma festa no clube com muita gente conhecida. Normalmente não tenho muita paciência para essas coisas, mas este ano decidimos ir. Foi giro!

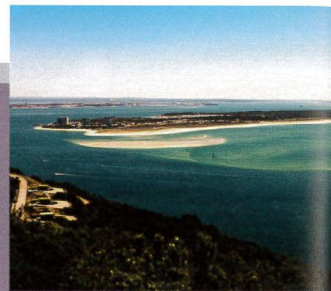
Sabes quem encontrámos na praia? O teu irmão e a tua cunhada. O António viu-os na esplanada da praia e fomos ter com eles. Gostei imenso de os ver. Soube por eles que tu este ano foste de férias para o Brasil. Tens uma profissão em que andas sempre a viajar e nem nas férias consegues ficar por cá muito tempo! Depois, tens de me contar tudo.

Em setembro espero-te, como de costume, para uns dias em Santarém. Vais às vindimas, não vais? Nós vamos e com certeza que nos vamos encontrar todos. Gosto sempre de ver os meus pais e o resto da minha família.

Bom, vou terminar aqui. Vemo-nos em setembro.

Até lá, muitos beijinhos da tua amiga

Maria e do resto da família.



Compreensão da carta

2. Responda às perguntas sobre a carta da Maria.

1. Qual é a profissão da Maria ?

2. Qual acha que pode ser a profissão da Marta?

3. A Maria vai encontrar a Marta? Onde?



3. A Marta recebeu a carta da amiga e leu-a ao irmão. Ouça-a e depois faça três perguntas aos seus colegas sobre o conteúdo da carta.

1. _____?
2. _____?
3. _____?

Compreensão oral

4. Onde é que você passou as últimas férias? Fale um pouco sobre o que fez nas férias.

Falar: as minhas últimas férias

5. Coloque estas formas verbais no local correto.

- 1.

soube pudeste houve quis souberam puderam
soube quis pude soubeste pôde quisemos
quiseram soubemos pudemos quiseste

Gramática: verbos *saber, haver, querer e poder* (P.P.S.)

	saber	haver	querer	poder
eu				
tu				
você, ela, ele				
nós				
vocês, elas, eles				

Gramática: responder oralmente a perguntas com os verbos

2. Leia as formas de cada verbo.

3. Agora, responda às perguntas só com o verbo.

- a. Soubeste o que aconteceu?
- b. Puderam sair mais cedo ontem?



Querida Marta,

- c. Ontem houve algum filme interessante na televisão?
- d. Você quis sair com ela no domingo passado?
- e. Já souberam o preço da viagem?
- f. Hoje vocês quiseram ir almoçar fora?
- g. Pudeste usar a piscina do hotel?
- h. Houve algum problema com o carro?
- i. Ele quis ir contigo nas férias?
- j. Você soube o caminho para Troia?

Falar: atividades no passado

6. Aqui está uma lista de atividades. Assinale as que já fez e as que ainda não fez. Faça perguntas aos colegas sobre cada uma.

Exemplo

Já escreveste um livro?

Já		Não	Ainda não
	escrever um livro		
	plantar uma árvore		
	fazer um cruzeiro		
	aprender uma língua		
	ver um filme português		
	subir uma montanha a pé		
	provar uma comida exótica		
	fazer um discurso		
	preparar uma festa para mais de 10 pessoas		
	ler um livro em português		
	ir a outro continente		
	ter um animal doméstico		
	fazer algum desporto radical		
	fazer mergulho		
	ganhar um prémio		
	tomar banho na praia à noite		

B. Momentos marcantes na vida

1. Olhe para estas fotografias da Maria e ouça com atenção o que ela diz sobre a sua vida.



Com um ano



A minha Primeira Comunhão



Na escola com os colegas



Fim do curso



O meu casamento



A minha filha

Compreensão oral



Nasci em Lisboa em 1965 e comecei a andar com 1 ano. Aos 6 anos fui para um colégio privado e aos 8 anos fiz a Primeira Comunhão.

Aos 15 anos mudei para uma escola secundária pública e conheci muitos colegas novos. Decidi estudar Medicina e aos 18 anos entrei para a Universidade. Estudei muito e terminei o curso com 26 anos. Na Universidade conheci o António. Namorámos durante quatro anos e casámos em 1992.

Somos os dois médicos num hospital de Lisboa e moramos num apartamento perto do centro da cidade.

Em 1993 nasceu a nossa primeira filha.



Querida Marta,

Compreensão oral

2. Compreendeu o que a Maria disse?

Ouçá novamente e depois escreva o que aconteceu em cada momento da vida dela.

Em 1965	
Com 1 ano	
Aos 6 anos	
Aos 8 anos	
Aos 15 anos	
Aos 18 anos	
Aos 26 anos	
Em 1992	
Em 1993	

Falar

3.

1. Na vida de uma pessoa há momentos que são essenciais. Assinale os que considera mais importantes. Acrescente outros se necessário.

O primeiro dia de escola	A entrada na Universidade
Começar a ler	A entrada na vida profissional
O dia da Primeira Comunhão	O casamento
O primeiro amor	O nascimento de um filho

2. Quais os momentos que na sua vida foram mais marcantes para si?



Querida Marta,

Falar: acontecimentos no passado

7.

1. Teste a sua memória. Lembra-se...

- Quando é que foi à praia pela última vez?
- Qual foi o último filme que viu?
- O que é que comeu ontem ao jantar?
- Qual foi o último livro que leu?
- Quando é que viu o/a seu/sua melhor amigo/a pela última vez?
- A que horas é que se deitou ontem?
- A quem é que escreveu um postal ou uma carta pela última vez?
- Qual foi a última vez que recebeu amigos em casa?
- Onde passou o último fim de semana?
- O que comeu ontem ao pequeno-almoço?
- Quando é que andou de avião pela primeira vez?
- Onde conheceu o/a seu/sua melhor amigo/a?

2. Lembra-se de alguns acontecimentos importantes a nível mundial ou nacional e que foram notícia durante o ano passado? Tente lembrar-se de alguns.

Manual Didático 3

TAVARES, Ana. (2013). *Português XXI, Livro do Aluno, Nível A2*. Lisboa: Lidel.



Tenho tido imenso trabalho.

Gramática: Pretérito Perfeito Composto do Indicativo

6.

1. Repare nas seguintes frases do diálogo no início da unidade.



- Como **tem passado**?
- Não **tenho andado** muito bem.
- **Tenho tido** imenso trabalho.
- Nem **tenho tido** tempo para comer uma refeição normal.
- **Tenho saído** do escritório todos os dias pelas onze horas da noite.
- (...) **tem descansado** ao fim de semana?
- Ao fim de semana também **tenho ido** para o escritório.

• O Pretérito Perfeito Composto do Indicativo forma-se com o verbo auxiliar **ter** no Presente do Indicativo + Particípio Passado.

Gramática: Pretérito Perfeito Composto

2. Complete as seguintes frases com os verbos no Pretérito Perfeito Composto do Indicativo.

Ultimamente, o João...

_____ (trabalhar) demasiado.

não _____ (dormir) bem.

não _____ (descansar) ao fim de semana.

não _____ (comer) a horas.

não _____ (ter) tempo para a família.

não _____ (fazer) exercício físico.

_____ (deitar-se) tardíssimo.

não _____ (sair) com os amigos.

não _____ (ir) ao cinema.

3. Responda às seguintes perguntas e desenvolva as respostas.

1. Que desporto *tem praticado* mais?
2. *Tem trabalhado* muito?
3. A que horas se *tem levantado*?
4. *Tem-se deitado* tarde?
5. *Tem ido* ao cinema?
6. *Tem visto* televisão?
7. O que é que *tem feito* nos últimos tempos?

Falar: hábitos nos últimos tempos

ANEXO II

Outros Exercícios Aplicados ao Informante B

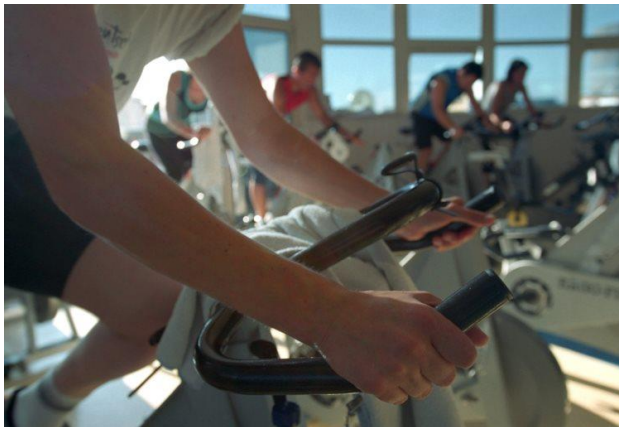
Saúde e Bem-estar

I – Leia o texto que se segue.

TEXTO

Fazer exercício físico pode ser uma forma de dar uma mão ao cérebro

18/11/2013 - 12:32



Estudo mostra que atividade física, mesmo que iniciada tarde, traz benefícios para funções como a memória e outras capacidades cognitivas. Logo desde as primeiras semanas.

(Fernando Veludo)

Mente sã em corpo são. O ditado é antigo e um novo estudo vem dar-lhe mais força: um grupo de investigadores percebeu que o exercício físico, independentemente da idade em que se começa, melhora a circulação sanguínea cerebral e permite, por isso, potenciar algumas funções como a memória e outras capacidades cognitivas.

O estudo, que foi agora publicado no jornal científico *Frontiers in Aging Neuroscience*, focou-se sobretudo nos efeitos da prática imediata de exercício, ao contrário de outros trabalhos que olharam para os benefícios ao fim de mais de seis meses de atividade.

Os investigadores da Universidade do Texas, nos Estados Unidos, examinaram as mudanças na irrigação cerebral, cognição e atividade física de 37 adultos sedentários, mas que estavam mentalmente saudáveis, com idades entre os 57 e os 75 anos. Alguns foram incluídos num programa de treinos e outros num grupo de controlo.

O grupo que recebeu treino teve atividade física aeróbica em bicicleta estática ou passadeira supervisionada três vezes por semana, durante 12 semanas. Cada sessão teve a duração de uma hora. A circulação sanguínea cerebral foi controlada antes, a meio do exercício e após o treino através de ressonâncias magnéticas e

detetou-se um “aumento do fluxo nas regiões chave da cognição”, nomeadamente no hipocampo, uma zona chave para a memória. Foram também medidos alguns parâmetros cardiovasculares que registaram melhorias.

No grupo que não fez exercício foi feito o mesmo e não se notou este benefício. Os autores perceberam, assim, que o exercício, sobretudo de natureza aeróbica, permite atrasar o envelhecimento cognitivo, nomeadamente em termos de memória, funções executivas, capacidades de visualização espacial e velocidade de processamento da informação.

Mais exercício, menos medicamentos

Recentemente, no início de Outubro, outro estudo publicado no *British Medical Journal* tinha também concluído que o exercício pode ser tão importante como a medicação nas pessoas com doenças cardíacas, rivalizando mesmo com os fármacos na hora de evitar a morte.

O trabalho analisou 305 ensaios clínicos que envolveram 340 mil doentes para perceber o impacto tanto do exercício como dos medicamentos a prevenirem a morte em doentes cardíacos. As conclusões dos investigadores apontam para que, em muitos casos, além da medicação os especialistas devam recomendar exercício físico aos doentes – sendo esta a melhor forma combinada de prevenir ataques cardíacos.

Em 2009 foi divulgado em Portugal um estudo geral sobre a importância e a prática de exercício realizado por cinco universidades para o Observatório Nacional de Atividade Física e Desporto que concluiu que a maioria dos adultos cumpre os índices recomendados na sua faixa etária: 30 minutos de atividade moderada diária (ou 20 a 25 minutos de atividade vigorosa, três dias por semana). Os idosos, por sua vez, estão abaixo dos 50% no cumprimento das metas recomendadas (idênticas às dos adultos). Nos homens, 45% são suficientemente ativos, enquanto as mulheres se ficam pelos 28%.

Na mesma altura foi divulgado um estudo da HF-Action (que analisou os efeitos do exercício físico na morbilidade e mortalidade em pacientes com insuficiência cardíaca) que dizia que bastaria pedalar cerca de meia hora numa bicicleta estacionária ou caminhar numa passadeira, na maioria dos dias da semana, para reduzir o risco de hospitalização ou morte por insuficiência cardíaca.

O trabalho divulgado em 2009 contou com 2331 doentes, com uma média de idade de 59 anos, de 82 localidades dos Estados Unidos, França e Canadá, que foram seguidos durante dois anos e meio. De acordo com os investigadores, os participantes que estavam no grupo do exercício físico reduziram em 15% o risco de morte e hospitalização por complicações da insuficiência cardíaca.

Fonte: [http://www.publico.pt/sociedade/noticia/fazer-exercicio-fisico-pode-ser-uma-forma-de-dar-uma-mao-ao-cerebro-](http://www.publico.pt/sociedade/noticia/fazer-exercicio-fisico-pode-ser-uma-forma-de-dar-uma-mao-ao-cerebro-1612945)

1612945

Interpretação

1 – Considera que é importante a prática de exercício físico nos jovens? Poderão eles ter melhores resultados?

2 – Concorda com a afirmação: “o exercício pode ser tão importante como a medicação nas pessoas com doenças cardíacas”. Justifique.

3 – Em suma, segundo o estudo acima, quais são os benefícios da atividade física?

4 – Acha que em Portugal existe o hábito de fazer exercício físico?

5 – Pratica desporto regularmente? Porquê?

6 – Tem feito algum tipo de atividade física nos últimos tempos? Como se tem sentido ultimamente?

ANEXO III

Planificação da Unidade Didática

(Aplicação de Exercícios aos Informantes C e D)

Perfil do Aluno

Nível de Proficiência Linguística:

A2

Idade: (> 25) Adulto

Perfil Sociolinguístico dos Alunos

Aluno C

Falante proveniente da Alemanha, cuja língua materna é o alemão.

Tem como segunda língua o inglês e também o espanhol.

Trabalha e vive em Lisboa. A sua família ficou a residir na Alemanha, pelo que o aluno se desloca para a sua terra natal todos os fins de semana.

Veio para Portugal em setembro de 2014.

Aluno D

Falante proveniente de Espanha, cuja língua materna é o espanhol.

Tem como segunda língua o inglês, dominando também o francês e o italiano.

Trabalha e vive em Lisboa. A sua família ficou a residir em Espanha, pelo que o aluno se desloca para a sua terra natal todos os fins de semana.

Veio para Portugal em abril de 2014.

Conteúdos Léxico-semânticos

Falar sobre temas relacionados com o mundo económico português e as suas capacidades competitivas no estrangeiro: produtos e tradições portuguesas.

A economia portuguesa e a inovação. Os produtos nacionais no mercado internacional.

Apresentação de ideias sobre produtos e tradições portuguesas.

Relação com outras realidades e a importância da internacionalização.

Noções de empreendedorismo e Competitividade.

As prendas e o consumo: desenvolvimento da ideia relacionada com o consumo na época natalícia.

Produto Final:

Texto escrito com um limite máximo de 200 palavras, onde o aluno fará um breve comentário a uma frase extraída do texto analisado sobre temas como o capitalismo e a felicidade.

Unidade Didática

Planificação							
Competências	Estratégias de Aprendizagem	Descritores de Desempenho	Atos discursivos	Conteúdos		Descrição das atividades a realizar pelos alunos	Tempo (120)
				Morfologia e Sintaxe	Fonética e Fonologia		
Produção oral	Cognitiva Transferência Inferência Metacognitiva Atenção Seletiva	Recorda palavras e expressões anteriormente abordadas na aula. Consegue aplicar novas palavras que terá aprendido autonomamente. Consegue associar o vídeo sobre um produto americano à realidade portuguesa.	Apresentar as principais ideias retiradas de um vídeo em inglês para português, utilizando expressões e palavras suas conhecidas.	Palavras relacionadas com economia, inovação, empreendedorismo e mercado português. Construção de estruturas corretas em português.	Sons Entoação Prosódica	Visualização de um vídeo em inglês extraído do Programa "Shark Tank", no âmbito da apresentação de uma ideia inovadora na área alimentar. Tradução de algumas expressões do inglês para português. Dedução do tema a tratar na aula, através da associação de ideias ao vídeo apresentado.	10
Compreensão iconográfica / apelo a conhecimentos adquiridos / Compreensão oral / Produção oral	Cognitiva Transferência Organização Metacognitiva Planificação	Observa uma imagem (ou produto físico) e tenta descobrir o que é e como funciona. Relaciona ideias já exploradas e descobre novo vocabulário sobre alimentação e economia.	Relacionar a imagem fornecida à atividade anterior. Descobrir como funciona o produto apresentado.	Vocabulário sobre empresas portuguesas: inovação; desenvolvimento; empreendedorismo. Construção de estruturas corretas em português.	Sons Entoação Prosódica	Apresentação, pela professora, de um produto português inovador (empresa Gumelo). Relação de sentido entre a atividade anterior e o produto apresentado. Resposta a perguntas feitas pela professora sobre o tema em análise.	10

Produção Oral	Metacognitiva Planificação	Observa um video produzido pela empresa Gumelo e verifica como funciona. Dá a sua opinião sobre a mesma.	Visualizar o video da empresa sobre o produto apresentado anteriormente e transmitir a sua opinião sobre o mesmo, enquanto consumidor, e sobre a empresa, enquanto investidor. Responder à questão: acha que os “tubarões” americanos investiam num produto deste género? Porquê?	Palavras relacionadas com negócio, produtos alimentares, dinheiro e investimento.	Sons Entoação Prosódica	Apresentação do video sobre a empresa em causa para confirmar ideias anteriores e verificar como é que a mesma funciona. Defesa de opinião sobre o produto apresentado que coloca o aluno na pele de empresário e de consumidor.	10
Compreensão Escrita / Compreensão oral / Produção oral	Cognitiva Transferência de Conhecimento Dedução Metacognição Revisão Organização do discurso	Lê e interpreta um texto retirado do <i>site</i> www.boasnoticias.pt sobre a empresa anteriormente abordada e o Programa "Portugal sou Eu" onde se alude a outras empresas portuguesas de sucesso. Dá a sua opinião e apresenta argumentos na defesa da mesma. Fala sobre a sua visão do país e sobre desenvolvimento económico.	Ler e interpretar um texto publicado num jornal. Apresentar opiniões sobre o tema tratado. Falar sobre os produtos apresentados na qualidade de consumidor e de investidor. Dar a sua opinião sobre o país e sobre os portugueses.	Palavras relacionadas com Competitividade e Internacionalização. A utilização da voz passiva em textos jornalísticos. Construção de frases complexas em português de forma correta (subordinadas causais).	Sons Entoação Prosódica	Interpretação do texto escrito com a extrapolação para a realidade. Emissão de juízos de valor sobre o texto e sobre a realidade portuguesa. Comparação com outros países do conhecimento do aluno. Apresentação de uma opinião sobre o país. Estudo da voz passiva e sua aplicação em textos informativos.	15

Compreensão iconográfica / Compreensão Oral e Escrita / Produção Oral e Escrita	Cognitiva Imagética Dedução Metacognição Monitorização Planificação	Observa imagens de produtos tradicionais portugueses, relembra tradições estudadas anteriormente. Comenta a importância de iniciativas do género para o país. Escolhe um desses produtos e constrói uma apresentação de uma ideia inovadora para o programa “Shark Tank” a iniciar em breve na televisão portuguesa.	Relacionar conteúdos diferentes. Relacionar imagens dadas com opiniões suas sobre o país e o mundo dos negócios.	Construção de frases complexas em português de forma correta. Recorda os tempos verbais do pretérito já estudados. Revisão dos adjetivos.	Sons Entoação Prosódica	Conversação em torno de algumas tradições portuguesas representadas pelos produtos mostrados. Desenvolvimento e apresentação oral de uma ideia inovadora baseada num dos artigos exibidos nas imagens dadas, à imitação do que sucede no programa televisivo “Shark Thank”.	15
Compreensão oral / Produção Oral	Metacognitiva Atenção Seletiva	Visualização de uma reportagem sobre a empresa Science4you com o testemunho do empresário. Reflexão sobre as ideias principais e sua relação com o texto anterior. Realização de um Guião de Escuta Ativa, com vista à defesa de opinião sobre a criação de ideias inovadoras e sobre a situação portuguesa atual.	Compreender enunciados áudio e em vídeo. Selecionar ideias principais, comentar e relacionar ideias de enunciados distintos.	Vocabulário sobre empreendedorismo, criatividade e risco, aliado à inovação e ao avanço do país.	Sons Entoação Prosódica	Seleção de ideias e de vocabulário associado ao tema da inovação e criatividade para a criação de empresas em Portugal. Relação de sentido entre textos de tipologias diferentes.	20

Produção Oral / Produção Escrita	Social Cooperação Cognitiva Sumário Metacognitiva Avaliação	Construção de uma nuvem de palavras a partir de um exemplo dado pela professora. Revisão do vocabulário aprendido nas últimas aulas e dos temas focados.	Refletir sobre os temas debatidos e sua síntese. Concretizar um exercício interativo com recurso ao computador. Apresentar a visão pessoal sobre o mundo empresarial.	Vocabulário associado a sucesso empresarial.	Sons Entoação Prosódica	Apresentação de uma nuvem de palavras pela professora. Seleção, por parte do aluno, de cinco palavras representativas da situação de sucesso visionada antes. Registo, no PPT preparado pela professora, de novas palavras relacionadas com as anteriores. Reflexão sobre a atuação das empresas no mercado. Sugestão de construção de uma nuvem de palavras interativa, a ser feita autonomamente e após o término da aula.	15
Compreensão oral / Produção Oral	Social Cooperação Cognitiva Sumário	Análise a um exemplar físico dos brinquedos didáticos. Diálogo sobre o tipo de brinquedos em causa e a sua importância para as crianças. Opinião pessoal sobre esta matéria	Conhecer melhor o produto apresentado anteriormente e verificar a sua utilidade. Trocar ideias sobre a oferta de brinquedos didáticos às crianças.	Produção de enunciados corretos em português. Vocabulário associado a empresa.	Sons Entoação Prosódica	Observação da funcionalidade do produto apresentado anteriormente. Transmissão oral de opiniões sobre a questão da oferta deste tipo de presentes e da sua importância para a educação das crianças.	10
Compreensão escrita / Produção Oral / Produção escrita	Social Cooperação Cognitiva Sumário	Leitura e Interpretação de um texto que trata o tema do consumismo. Apreciação do texto e defesa de opinião pessoal em torno do tema em causa.	Ler e interpretar um texto de opinião publicado por um <i>blogger</i> sobre a questão do consumo. Relacionar este tema com as empresas e a atualidade portuguesa.	Estudo dos pronomes relativos e das orações relativas. Análise das diferenças entre restritivas e explicativas.	Sons Entoação Prosódica	Leitura de um texto publicado por um <i>blogger</i> sobre a temática do consumismo, numa perspetiva positiva e pouco habitual. Comentário escrito a uma frase extraída do texto, sobre capitalismo e a relação deste com a felicidade.	15

ANEXO IV

Materiais Construídos para a Unidade Didática

Exercício I

Compreensão e Expressão Oral

1. Observe com atenção o seguinte vídeo. Tire notas durante a apresentação.



1.1. O vídeo está em inglês e não tem legendas. Imagine que assiste ao vídeo com um português que não sabe inglês.

1.1.1. Fale-lhe do tipo de negócio apresentado, das perguntas feitas pelos tubarões (Sharks), da proposta que o jovem empresário faz e das contrapropostas dos tubarões.

1.1.2. Algum dos tubarões investiu no produto apresentado? Qual?

1.1.3. Quais as condições apresentadas?

1.1.4. Qual foi a reação do jovem empresário? Este aceitou a oferta?

1.1.5. Qual o valor investido?

2. Qual a sua opinião sobre o produto apresentado aos “tubarões”? Compraria o produto em causa?

3. Observe agora a seguinte imagem.



4. Conhece o produto apresentado?

5. Consegue dizer como funciona e do que se trata?

6. Veja agora o seguinte anúncio e confirme a sua ideia.

6.1.. Acha a ideia interessante? Qual a mais-valia do produto apresentado?

6.2.. Enquanto consumidor, comprava o produto apresentado? Justifique a sua resposta.

6.3. Acha que algum dos “tubarões” americanos investia neste produto? Porquê?



Exercício II

Leitura, Compreensão e Interpretação

TEXTO

1. Leia atentamente o texto que se segue.

Cogumelos: Empresa portuguesa premiada em Paris

Terça-feira, 30 de Setembro de 2014



Gumelo venceu o prémio na categoria frutas e produtos hortícolas

A Gumelo vai receber, no dia 20 de Outubro, na capital francesa, o prémio “SIAL Innovation 2014” para a categoria frutas e produtos hortícolas, no âmbito da participação coletiva de empresas nacionais que a CAP – Confederação dos Agricultores de Portugal vai promover na exposição SIAL Paris.

Fundada em Almeirim, em 2012, a Gumelo é uma empresa que produz cogumelos utilizando a borra de café como substrato. Entre mais de 1.700 produtos apresentados na competição da SIAL, apenas 15 receberam os prémios de inovação.

A SIAL, que se realiza na capital francesa, de 19 a 23 de outubro, celebra este ano o seu 50º aniversário, sendo considerada uma das feiras mais importantes do setor da alimentação a nível mundial. Para a edição deste ano são esperados mais de 6.000 expositores e 150.000 visitantes de 200 países.

Para a CAP, que organiza a participação das empresas nacionais na SIAL, no âmbito do programa de apoio à internacionalização da fileira agroalimentar, “este prémio revela a potencialidade das empresas portuguesas no que toca à inovação e à forma de explorar com sucesso novas ideias”.

"Portugal Sou Eu" já tem 2 mil produtos

A empresa é aderente do programa "Portugal Sou Eu". O programa foi lançado em Dezembro de 2012 pelo Governo de Portugal para melhorar a competitividade das empresas portuguesas, promover o equilíbrio da balança comercial, combater o desemprego e contribuir para o crescimento sustentado da economia.

Até ao momento estão qualificados com o selo "Portugal Sou Eu" mais de 2 mil produtos que, no seu conjunto, representam um volume de negócios agregado superior a 1,3 mil milhões de euros.

A grande maioria dos produtos tem patentes e/ou marcas registadas e 73 por cento integra o setor da alimentação e bebidas. No portal www.portugalsoueu.pt estão registadas mais de 1000 empresas nacionais, cujos produtos estão em processo de qualificação.

A iniciativa tem financiamento do programa Compete e é gerida por um órgão operacional, formado pela Associação Empresarial de Portugal (AEP), Associação Industrial Portuguesa-Câmara de Comércio e Indústria (AIP-CCI), Confederação dos Agricultores de Portugal (CAP) e pelo IAPMEI – Agência para a Competitividade e Inovação, IP, a quem compete coordenar este mesmo órgão.

Fonte: http://boasnoticias.pt/noticias_Cogumelos-Empresa-portuguesa-premiada-em-Paris_21048.html?page=0

Compreensão e Interpretação

- 1.1. A notícia acima surpreendeu-o?
- 1.2. Por que motivo foi a empresa Gumelo, Lda premiada?
- 1.3. Como e para que surgiu o programa "Portugal sou eu"?
- 1.4. Qual a importância deste tipo de programas para o país?
- 1.5. Na sua opinião, acha que existem em Portugal empreendedores?
- 1.6. Que tipo de produtos portugueses poderiam ser rentáveis tanto a nível nacional como internacional?

Funcionamento da língua

2. Observe a seguinte frase retirada do texto acima.
"O programa foi lançado em Dezembro de 2012 pelo Governo de Portugal para melhorar a competitividade das empresas portuguesas, promover o equilíbrio da balança comercial, combater o desemprego e contribuir para o crescimento sustentado da economia."
 - 2.1. Quem é que lançou o programa?
 - 2.2. Transforme o excerto a negrito começando com a resposta dada em 2.1.
 - 2.3. Quais as mudanças que efetuou?
 - 2.4. Por que razão recorrem as notícias a este tipo de estruturas?
3. Observe agora outra frase extraída do mesmo texto.
"No portal www.portugalsoueu.pt estão registadas mais de 1000 empresas nacionais, cujos produtos estão em processo de qualificação."

3.1. Considera a expressão a negrito idêntica à anterior? Responda às perguntas que se seguem.

3.1.1. O que é que foi registado?

3.1.2. Por que motivo é utilizado o verbo “estar” e não o verbo “ser”?

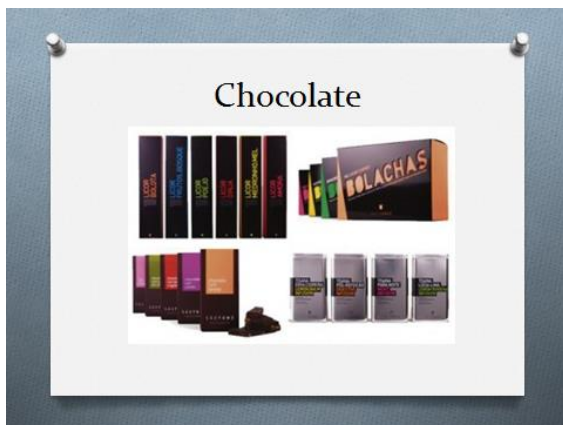
4. Transforme as seguintes frases. Atente nas estruturas diferentes adotadas em ambas as frases.

4.1. “*A iniciativa (...) é gerida por um órgão operacional (do Compete)...*”

4.2. “*A Gumelo vai receber, no dia 20 de Outubro, na capital francesa, o prémio “SIAL Innovation 2014” para a categoria frutas e produtos hortícolas...*”

Expressão Oral

5. Dos exemplos apresentados nas imagens colocadas à sua disposição, escolha um produto que considere interessante e que possa ser um sucesso internacional.



Queijo de Ovelha



Pastelaria



Pão



Chás de Ervas



Enlatados



Café e Biscoitos Gourmet



Licores



Azeite e Vinho





- 5.1. Com a ajuda das palavras dadas em etiquetas, pense numa ideia de investimento para o produto selecionado.
- 5.2. Imagine que é um empresário e que vai participar no programa televisivo “Shark Tank”, a estreiar em breve em Portugal. Apresente, oralmente, a sua ideia à professora, que fará o papel de “tubarão”.



Sugestão:

Visite “A Vida Portuguesa”, uma loja no Chiado, e veja ao vivo alguns dos produtos que, ao longo dos anos, têm sido exemplo de algumas tradições portuguesas.



Exercício III

A Reportagem, o Debate e a Opinião

1. Visualização de Reportagem

Tema: Crescimento Económico

- 1.1. Assista à seguinte reportagem e fique a conhecer uma das empresas portuguesas reconhecidas no estrangeiro.



2. Guião de Escuta Ativa

- 2.1. Enquanto assiste à reportagem, tome especial atenção aos seguintes aspetos:

- 2.1.1. Como é que a empresa surgiu?
- 2.1.2. Onde foi criada?
- 2.1.3. Qual é a área de negócio?
- 2.1.4. A empresa em causa tem tido sucesso? Onde?
- 2.1.5. Quais as perspetivas de futuro referidas pelo Empresário?

3. Opinião

- 3.1. Na sua opinião, qual o principal segredo para o sucesso que a Science4you alcançou?
- 3.2. Qual o significado da palavra “internacionalização”? Qual a importância deste processo para as empresas portuguesas?
- 3.3. Como relaciona o processo da internacionalização ao fenómeno da globalização?

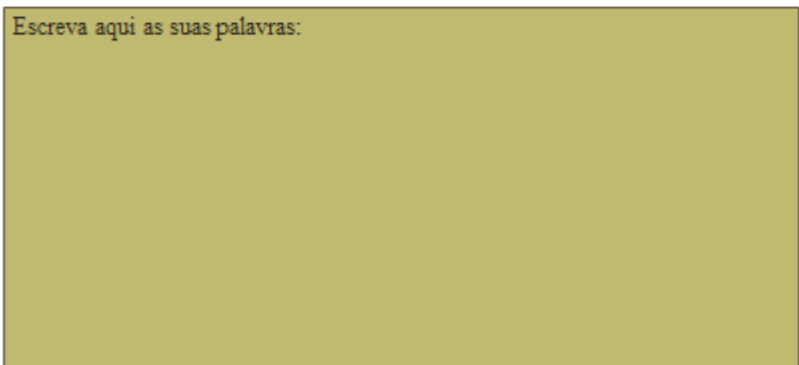
4. Léxico

2. Observe a seguinte Nuvem de Palavras

2.1. Selecione as palavras que considera mais apropriadas à situação apresentada pela empresa Science4you.

2.2. Escreva no quadro abaixo as palavras por si selecionadas e acrescente outras que com essas se relacionem.

Escreva aqui as suas palavras:



3. Para fazer depois da aula...

Nuvem de Palavras

3.1. A partir das palavras registadas na aula, construa a sua própria nuvem de palavras, acedendo ao link abaixo (a professora irá enviar por email a presente apresentação).

- <http://worditout.com/word-cloud/693676/private/f772ffa617eab67b43131869338966e1>

5. Descubra como funciona um dos brinquedos didáticos produzidos pela Science4you.

3. Os Brinquedos Didáticos

- Observe um dos kits produzidos pela Science4you e descubra como funciona.
- Qual é a sua opinião sobre este tipo de brinquedos?
- Oferecia este brinquedo ao seu filho?



5.1. Considera que oferecemos demasiados brinquedos às nossas crianças?

6. Leitura

6.1. Não podemos ficar alheios ao consumismo dos nossos dias, em especial na época natalícia. Leia o texto que se segue sobre este tema e descubra uma visão diferente daquela a que estamos habituados.

Texto

Natal, consumo e felicidade

Dezembro 24, 2014, Miguel Noronha

Todos os anos na época natalícia, aparecem na imprensa artigos que alertam contra o materialismo e consumismo em que se transformou o Natal dos tempos modernos. Não pretendo negar as origens e o significado que para muitos esta época assume. Apenas contradizer a visão negativa que muitos (nem sempre por razões puramente religiosas) têm do tradicional período de compras.

As empresas são frequentemente acusadas de serem as grandes culpadas pela febre consumista ao induzirem nas pessoas necessidades artificiais e por prometerem que a felicidade se encontra no centro comercial mais próximo. Não nego que alguns produtos são apresentados de forma algo exagerada (e por vezes bastante questionável). A verdade é que as empresas apenas procuram ir ao encontro das necessidades do seu mercado potencial. As decisões de compra são voluntárias e por muito agressivas que sejam as técnicas de venda utilizadas, é o consumidor que, em última análise, tem poder de decisão.

A miríade de produtos que enche as lojas é também um sinal bastante positivo. É um símbolo da complexidade e pujança das economias modernas que, ano após ano, competem para apresentar produtos novos e captar a preferência dos consumidores. Um pequeno esforço de memória permitir-nos-á identificar toda uma série de produtos e utensílios que no presente consideramos indispensáveis para amenizar as agruras da nossa existência. Recuemos alguns (poucos) anos. Quantos desses produtos e utensílios faziam parte do nosso quotidiano? Alguns deles eram considerados “artigos de luxo” e, como tal, inacessíveis aos comuns mortais, outros simplesmente não estavam disponíveis no mercado.

A generosidade característica da época natalícia (manifestada por exemplo na oferta de prendas) deve mais às características de uma economia de mercado do que ao Estado Social. A oferta voluntária decorre da existência de propriedade privada. Apenas podemos partilhar aquilo que é nosso e fazemo-lo de bom grado. Muitas das vezes nem esperamos qualquer reciprocidade da outra parte. No Estado Social a partilha é coerciva e a sua recusa implica multas ou mesmo penas de prisão. Não temos qualquer forma de controlar ou saber quem são os beneficiários e se eles são realmente merecedores do nosso sacrifício. E, ao contrário das prendas natalícias indesejadas ou repetidas, não podemos reciclá-las como prendas para terceiros ou trocá-las na loja mais próxima.

Por certo, todos teremos ouvido contar pelos nossos pais ou avós relatos de Natais longínquos. A comparação da quantidade e qualidade das prendas constitui uma inegável prova do progresso económico e da melhoria das condições de vida. Não pretendo fazer comparações quanto à evolução dos “níveis de felicidade” que são difíceis de medir e bastante incertos (dado que dependem de variadíssimos fatores a maior parte dos quais subjetivos ou desconhecidos) e do eterno estado de insatisfação característico do ser humano. Como referia um artigo na Economist de 19 de Dezembro: “O capitalismo pode melhorar o seu nível de vida. E deixa-o livre para ser infeliz como bem entender”.

Fonte: <http://oinsurgente.org/2014/12/24/natal-consumo-e-felicidade-3/>

7. Expressão Escrita e Comentário

- 7.1.** O blogger que escreveu o texto acima apresentado cita um artigo da *Economist* de 19 de dezembro que refere o seguinte: “o capitalismo pode melhorar o seu nível de vida. E deixa-o livre para ser infeliz como bem entender”. Comente esta afirmação, relacionando-a com os temas tratados anteriormente sobre inovação, empreendedorismo, empresas e tempos modernos.

Funcionamento da Língua

1. Por que motivo precisamos de repetir tantas vezes a palavra “que”? Repare nas seguintes construções com “que” e observe duas das suas utilizações possíveis em português.

- a) “... *aparecem na imprensa artigos **que** alertam contra o materialismo e consumismo em que se transformou o Natal dos tempos modernos.*”
- b) “*Não pretendo negar as origens e o significado **que** para muitos esta época assume.*”
- c) “*Apenas contradizer a visão negativa **que** muitos (nem sempre por razões puramente religiosas) têm do tradicional período de compras.*”
- d) “*Não temos qualquer forma de controlar ou saber **quem** são os beneficiários e se eles são realmente merecedores do nosso sacrifício.*”

1.1. Em todas as frases, a palavra “que” tem um referente. Identifique-o.

2. Observe a seguinte frase, retirada do texto do exercício anterior:

- e) “*A SIAL, que se realiza na capital francesa, de 19 a 23 de outubro, celebra este ano o seu 50º aniversário, sendo considerada uma das feiras mais importantes do setor da alimentação a nível mundial.*”

2.1. Retire de cada uma das frases a expressão iniciada por “que”. O que aconteceu às frases?

2.2. Por que motivo precisa a frase da alínea e) de vírgulas?

3. O texto que escreveu inclui este tipo de construção? Leia-o novamente e corrija-o, se necessário.

ANEXO V

Exercício “Nuvem de Palavras”

(Exercício Aplicado ao Informante C)

1. Veja e ouça com atenção a seguinte Reportagem. Tire notas durante a apresentação.



2. Nuvem de Palavras

- **Palavra selecionada:** Sucesso
- Utilize a aplicação interativa *word it out* e construa uma nuvem de palavras. Recorde o que falou sobre empresas e desenvolvimento económico.
- <http://worditout.com/user/338331/settings/6cce47a1d04be89fef2d0f16cd0e9256>

coragem
Empresa
criatividade
criação
empreendedorismo

WordItOut

2. Os Brinquedos Didáticos

- Observe um dos kits produzidos pela Science4you e descubra como funciona.
- Qual é a sua opinião sobre este tipo de brinquedos?
- Oferecia este brinquedo ao seu filho?



ANEXO VI

Exercício “Nuvem de Palavras”

(Exercício Aplicado ao Informante D)

1. Veja e ouça com atenção a seguinte Reportagem. Tire notas durante a apresentação.



2. Observe a seguinte Nuvem de Palavras



2.1. Selecione as palavras que considera mais apropriadas à situação apresentada pela empresa Science4you.

2.2. Escreva no quadro abaixo as palavras por si selecionadas e acrescente outras que com essas se relacionem.

Escreva aqui as suas palavras:

Paixão – Intensidade, coração, sentimento.

Perseverança – Constante, resistência, superação, concentração, mentalização

Saúde – Resistência, força, ânimo.

Trabalho – Desenvolvimento, esforço, logro, equipa, organização, objetivo, motivação.

Vontade – autoestima, coragem, constância, motivação.

3. Para fazer depois da aula...

Nuvem de Palavras

3.1. A partir das palavras registadas na aula, construa a sua própria nuvem de palavras, acedendo ao link abaixo (a professora irá enviar por email a presente apresentação).

- <http://worditout.com/word-cloud/693676/private/f772ffa617eab67b43131869338966e1>

3. Os Brinquedos Didáticos

- Observe um dos kits produzidos pela Science4you e descubra como funciona.
- Qual é a sua opinião sobre este tipo de brinquedos?
- Oferecia este brinquedo ao seu filho?



ANEXO VII

Exercício de Produção Escrita
(Realizado pelos Informantes C e D)

7.1. Exercício de Escrita elaborado pelo Informante C

O capitalismo oferece a possibilidade de ganhar dinheiro e assim melhorar sua vida. Mas isso não significa que seja uma vida mais feliz. Felicidade é relacionado com muitas coisas mas que só dinheiro. Há que encontrar um equilíbrio na vida para ser feliz. O importante é ter a flexibilidade ~~de~~ e liberdade de conseguir o seu caminho para ganhar uma vida melhor e feliz.

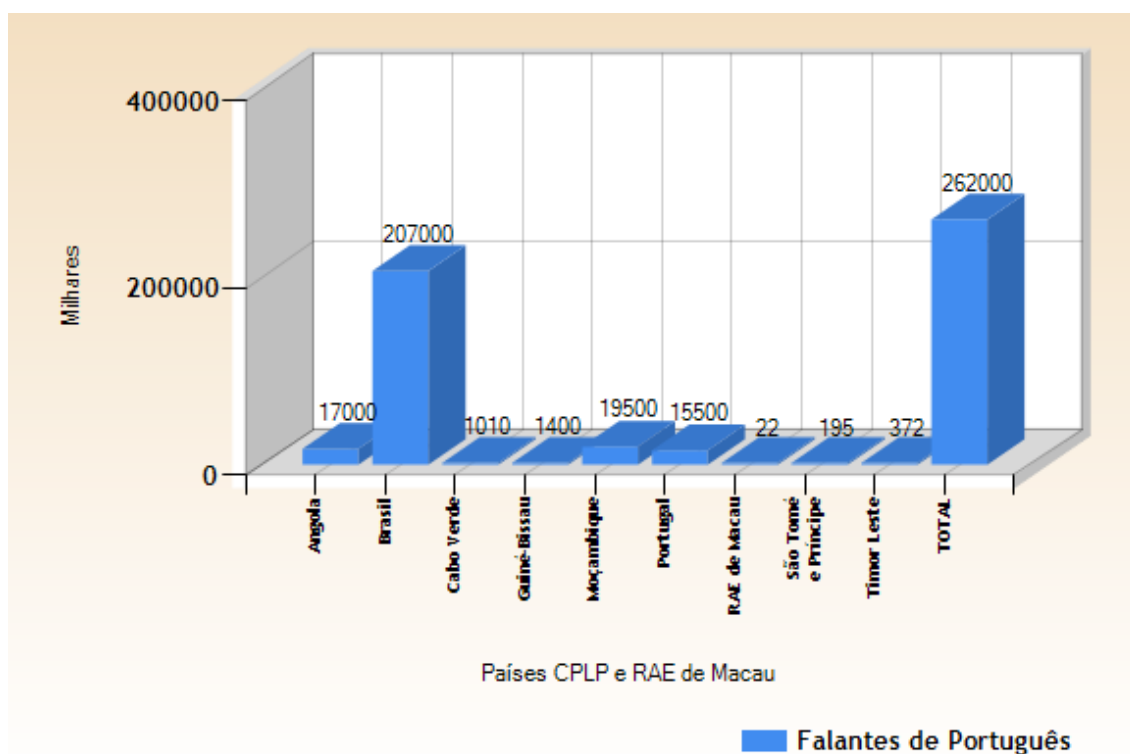
7.2. Exercício de Escrita elaborado pelo Informante D

Em princípio estou de acordo com a frase, já que o capitalismo facilita a possibilidade de ter iniciativas, quer chegar a objetivos individuais que tem que ver com o nível de vida que nós queremos ter. É isto mesmo é uma decisão livre que cada um faz.

ANEXO VIII

Dados Estatísticos

(Fontes: <http://observatorio-lp.sapo.pt/pt/dados-estatisticos/falantes-de-portugues-literacia>; <http://sefstat.sef.pt/distritos.aspx>)



	População residente (milhares)	Percentagem considerada*	Emigrantes (milhares)	Falantes de Português (milhares)
Angola	22820	72%	500	16930
Brasil	203657	100%	3000	206657
Cabo Verde	508	90%	555	1012
Guiné-Bissau	1788	62%	300	1409
Moçambique	27122	70%	500	19485
Portugal	10676	100%	4800	15476
RAE de Macau	624	4%	0	25
São Tomé e Príncipe	203	91%	10	195
Timor Leste	1173	30%	20	372
TOTAL	268571		9715	261561

Fontes:

População de Macau: Portal do Governo da RAE de Macau

Restante população: Nações Unidas.

***As percentagem de falantes foram consideradas com base em:**

- taxas de alfabetização em cada país: ver cálculo com base em estimativas da CIA e UNESCO.

Portugal e Brasil

Foi considerado o valor de 100% de falantes

Angola

Foi considerada uma taxa superior (+1 ponto percentual)

Timor-Leste

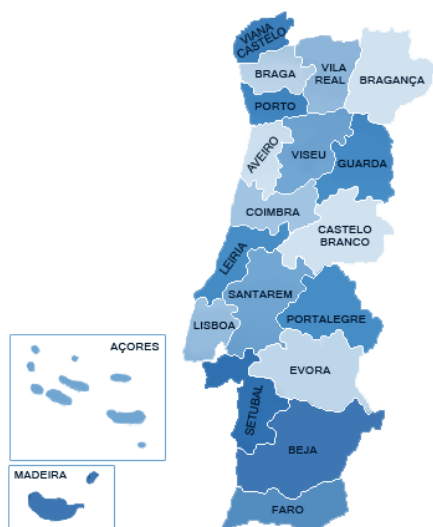
Foi considerada uma taxa inferior, dado que a alfabetização poderá ter sido feita noutra língua, nomeadamente em *Bahasa*.

Atualizado em outubro de 2014

(Fonte: <http://observatorio-lp.sapo.pt/pt/dados-estatisticos/falantes-de-portugues-literacia>)

População Estrangeira Residente em Portugal

Selecione o Ano: 2013



Distritos	Total	TRs	VLDs	H	M
Total Nacional	401.320	398.268	3.052	195.544	205.776
Aveiro	12.566	12.489	77	6.067	6.499
Beja	6.781	6.777	4	3.858	2.923
Braga	9.280	9.124	156	4.392	4.888
Bragança	2.282	2.266	16	1.163	1.119
Castelo Branco	3.009	2.959	50	1.530	1.479
Coimbra	11.387	11.082	305	5.622	5.765
Évora	3.702	3.679	23	1.897	1.805
Faro	58.839	58.743	96	29.264	29.575
Guarda	1.794	1.788	6	916	878
Leiria	15.076	15.054	22	7.559	7.517
Lisboa	176.963	175.509	1.454	85.472	91.491
Portalegre	2.715	2.713	2	1.333	1.382
Porto	23.701	23.428	273	11.044	12.657
Santarém	12.509	12.496	13	6.265	6.244
Setúbal	41.711	41.518	193	19.563	22.148
Viana do Castelo	2.994	2.988	6	1.509	1.485
Vila Real	2.140	2.138	2	1.015	1.125
Viseu	4.428	4.427	1	2.333	2.095
Açores	3.614	3.289	325	1.845	1.769
Madeira	5.829	5.801	28	2.897	2.932

(Download mapa em Excel)

(Fonte: <http://sefstat.sef.pt/distritos.aspx>)